STASYS
ŠALKAUSKIS

RAŠTAI

VI

Vilnius
Mintis
1998

Serija leidžiama nuo 1987 m.

Parengė
ARŪNAS SVERDIOLAS

Redagavo
MIMOZA KLIGIENĖ

ISBN 5–417–00755–2

© Įvadinis straipsnis –
Antano Maceinos, 1936
© Sudarymas ir paaiškinimai –
Arūno Sverdiolo, 1998

PROF. STASIO ŠALKAUSKIO PEDAGOGIKA

Jo 50-čių metų sukakties proga

Pasiaiškinimas

Prieš dvejus metus, pasibaigus mano doktorato egzaminams, prof. Šalkauskis man pasakė: „Tamsta dar per maža pamiršai". Posakio prasmė man iš karto buvo aiški. Prof. Šalkauskis yra mano Mokytojas jau nuo 1926 metų, nors jo paskaitų pradėjau klausyti tik 1928 m. ir su juo arčiau susidūriau tik 1930 m. Pirmoje eilėje filosofinės, o paskui ir pedagoginės jo idėjos formavo visą intelektualinį mano išsivystymą. Jų įtakoje studijavau užsienyje, rašiau disertaciją ir jų vedamas laikiau doktorato egzaminus. Savaime suprantama, kodėl aš dar buvau per maža pamiršęs to, kas buvo ne mano, o prof. Šalkauskio. Ir šiandien aš esu dar per maža pamiršęs. Man dar yra sunku rašyti apie prof. Šalkauskį, nes man dar nėra visiškai aišku, kur baigiasi Mokytojo pažiūros ir kur prasideda mokinio. Tai ypač reikia pasakyti apie pedagogiką.

Bet, iš kitos pusės, aš imuosi šito darbo su dideliu pietizmu. Prof. Šalkauskis man yra daug daugiau negu tik mokytojas paprasta šito žodžio prasme. Jis buvo pirmutinis, kuris mane pastūmėjo į dabartinį mano kelią. Savo viduje aš esu juo sekęs, juo žavėjęsis ir su juo kovojęs. Ir šitasai išvidinis suaugimas, šitoji *patria spiritualis*[1], kurios žymių pasiliks visame mano gyvenime, kaip tik ir kildina pietistinį jausmą, be kurio negalima kalbėti apie artimą didžią asmenybę. Todėl ir šitas straipsnis skaitytojų tegul būna suprastas ne tik kaip teorinė apžvalga, bet ir kaip pagarbos bei meilės pareiškimas didžiajam mano Mokytojui.

I. *Filosofiniai pagrindai*

1. *Filosofija ir pedagogika*

Kiekvienas tikras filosofas, filosofas, kaip jį suprato Platonas ir kuriam jis skyrė valdyti gyvenimą, būtinai prieina prie pedagogikos. Visi didieji išminties mylėtojai, kurie šitos išminties ieškojo ne popieriui, bet gyvenimui, filosofines savo išvadas apvainikuodavo pedagoginėmis sistemomis arba bent jų apmatais. Tai yra neišvengiamas filosofijos likimas. Gyvenimiškoji – ne knyginė – filosofija stengiasi gyvenime įsitvirtinti, stengiasi šitą gyvenimą perkeisti, perkurti ir sutvarkyti pagal savas koncepcijas. Filosofas, kuris didžiomis intuicijomis yra pažinęs gyvenimo idealą, negali būti ramus, kol šitas idealas yra tik jame, kol jis nėra perkeltas į naująsias kartas ir kol jos šituo idealu negyvena. Filosofija miršta kartu su filosofu, jei jis nesugeba savo koncepcijų įtvirtinti savo amžiaus aplinkoje.

Tuo tarpu tasai įtvirtinimas gali įvykti tik *pedagoginiu būdu*. „Kiekviena gyva pasaulėžiūra, – sako H. Rolle, – kuri turi savyje gyvenimui formuoti planą, išvidiniu būtinumu siekia tam tikros pedagogikos, iš kurios ji laukia nurodymų, kaip įkūnyti josios skelbiamą gyvenimo idealą"*. Tai tinka ir filosofijai. Šiandien yra aišku, kad kiekvienos pedagogikos *pagrindas* yra pasaulėžiūrinis arba filosofinis. Bet šiandien taip pat vis labiau aiškėja, kad kiekvienos filosofijos *atbaiga* turi būti pedagoginė. Filosofija pagimdo pedagogiką, o pedagogika duoda filosofijai priemonių. Filosofija yra idėjų ir idealų kūrėja. Bet, *kaip tokia*, ji negali šitų idealų realizuoti. Čia ji būtinai yra reikalinga pedagogikos paramos. Jei kuri nors filosofija nesusiformuoja savos pedagogikos, ji visados lieka tik teorijoje. Jai nėra jokios vilties pereiti į praktinį žmonių gyvenimą ir šitą gyvenimą pertvarkyti, nes gyvenimo pertvarkymas pareina nuo ugdymo, o ugdymas nuo pedagogikos. Štai kodėl visi didieji filosofai buvo kartu ir pedagoginių sistemų kūrėjai, nes šitomis sistemomis jie no-

* Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik. – 1926. – P. 24

rėjo pakeisti savo meto ugdymą, o su ugdymu ir patį gyvenimą. Tai yra kiekvieno gyvenimo filosofo kelias.

Toks pat kelias buvo ir prof. *Šalkauskio*. Šiandien prof. Šalkauskis Lietuvoje yra žinomas kaip vienodo stiprumo ir filosofas, ir pedagogas. Bet taip buvo ne visados. Filosofijos studijas prof. Šalkauskis yra pradėjęs dar toli prieš karą. Tuo tarpu su pedagogika jis susidūrė tik Šveicarijos Fribūro universitete karo pabaigoje. Filosofinis prof. Šalkauskio išsivystymas buvo natūralus kelias į pedagoginę jo sistemą. Jo, kaip ir visų kitų pedagogų teoretikų, pedagogika yra ankštai susijusi su filosofinėmis jo pažiūromis, iš jų kilusi ir jomis paremta. Todėl bent bendriausių prof. Šalkauskio filosofijos žymių atskleidimas yra būtinas, norint suprasti jo pedagogikos charakterį.

2. *Prof. Šalkauskio filosofijos kilmė*

Prof. Šalkauskis kaip filosofas yra išaugęs iš Rytų – iš *Solovjovo*. Rytų filosofija yra charakteringa tuo, kad ji nėra tiek racionalinė, kiek intuityvinė, kad ji paliečia ne tik žmogaus protą, bet visą jo būtybę ir atpalaiduoja visas jo galias. Vakarų filosofai daugiau apie idėjas *mąsto*, Rytų filosofai daugiau idėjomis *gyvena*. Daug kas Rytų filosofiją laiko fantastine. Tuo tarpu ji tikrumoj yra gyvenimiškesnė negu Vakarų filosofija, nes ji kyla iš gyvenimo pajautimo, iš gyvenimo jausmo, iš susidūrimo akis į akį su gyvenimo gelmėmis. Rytų išmintis yra ne išskaityta, bet išgyventa išmintis.

Solovjovas, kuris Rytų filosofijos pradus galbūt geriausiai yra išvystęs, buvo pirmas filosofinis prof. Šalkauskio mokytojas. Vėliau prof. Šalkauskis sakosi nutolęs nuo Solovjovo. Tebūna man leista čia pridurti, kad šitas nutolimas nuo rytietiškojo pasaulio suvokimo ir aiškinimo prof. Šalkauskio filosofijoje nėra didelis. Visos giliausios ir įdomiausios koncepcijos, kuriomis žavisi mūsų jaunieji intelektualai, prof. Šalkauskio yra sukurtos Rytų išminties įtakoje. Šito teigimo čia negalime įrodinėti. Tai gal teks padaryti vėliau. Čia tik viena aišku, kad Solovjovo filosofija paliko neišdildomų žymių prof. Šalkauskio minties kelyje.

Bet pats gyvenimas padarė, kad prof. Šalkauskis pasisavino ir *Vakarų* išmintį. Be Solovjovo, prof. Šalkauskio mokytojas buvo ir šv. *Tomas Akvinietis*, kurio pasaulėžiūroje susikaupė visa Vakarų dvasia. Fribūro universitete prof. Šalkauskis yra sistemingai išėjęs tomistinės filosofijos kursą ir šitos filosofijos įtakoje parašęs savo disertaciją – apie Solovjovo pasaulio sielos koncepciją. Šitas darbas buvo, bent prof. Šalkauskis taip įsitikinęs, nukrypimas iš Rytų į Vakarus. „Autoriaus disertacija apie pasaulio sielą Solovjovo filosofijoje, – sako prof. Šalkauskis, – yra sykiu tiek dėkingumo, kiek ir emancipacijos išraiška atžvilgiu į filosofą, kuris pirmas yra sužadinęs autoriuje filosofijos meilę ir pakreipęs jį į savo minties vagą. Sužavėtas plačiu sintetiniu Solovjovo užsimojimu, autorius bandė išaiškinti ir pateisinti centrinę intuityvinio jo sintetizmo koncepciją, kuri, kad ir buvo tiek pačio Solovjovo, kiek ir jo sekėjų skelbiama prie kiekvienos progos, tačiau nebuvo iki šiolei sistemingai išdėstyta ir kritiškai patikrinta. Šitokiu sistemingos apologijos tikslu ir buvo autoriaus sumanyta minėtoji disertacija. Dirbdamas šitą darbą, autorius beveik iki pat galo, būtent, neprieidamas tik kritiškosios jo dalies, turėjo vilties apginti Solovjovo koncepciją ir todėl visą laiką stengėsi išrodyti ją iš stipriausios pusės. Tačiau, kai teko viskas suimti krūvon, autoriui galutinai paaiškėjo, kad Solovjovo koncepcija apie pasaulio sielą negali būti pateisinta kritiškosios minties šviesoje. Tuo pačiu laiku aristoteliškos-tomiškos filosofijos studijavimas autorių įtikrino, kad tarp Platono intuityvinio sintetizmo, kuriuo sekė Solovjovas, ir Aristotelio intelektualinio bei integralinio sintetizmo, kuriuo sekė šv. Tomas Akvinietis, yra istorinės evoliucijos arba net skirtumo filosofinio subrendimo atžvilgiu, nors tarp jų dviejų *apskritai* nėra principialaus prieštaravimo, kaip kad tokio prieštaravimo nėra tarp romantinio jaunatvės idealizmo ir idealinės pilnutinio subrendimo nuotaikos"*.

3. *Integralinis sintetizmas*

Paskutinis sakinys parodo, kaip prof. Šalkauskis yra nusistatęs dviejų didžiausių ir galingiausių filosofinių srovių atžvilgiu:

* Logos. – 1926. – Nr.2. – P. 125.

platonizmo ir aristotelizmo. Būdamas jų abiejų įtakoje prof. Šalkauskis negalėjo pasisakyti nei tik už Solovjovą, nei tik už šv. Tomą. Jis norėjo Solovjovo pažadintą savo dvasios intuiciją suderinti su šv. Tomo sistemos išlavintu protu. *Pats tad prof. Šalkauskio minties išsivystymas jį vedė integralinio sintetizmo keliu*. Jo filosofijoje Rytų pradai yra derinami su Vakarų pradais, Rytų veizdėjimai yra pateisinami kritišku protu ir paremiami logiškais argumentais.

Šiuo atžvilgiu prof. Šalkauskis savo filosofija kaip tik vykdo tą uždavinį, kurį jis stato visai lietuvių tautai: *realizuoti Rytų ir Vakarų sintezę*. Integralinis sintetizmas yra pirmutinė ir aiškiausia prof. Šalkauskio filosofijos žymė, kuri lemiančios įtakos turėjo ir jo pedagogikai.

4. *Idealistinis realizmas*

Platonas ir Solovjovas yra filosofai idealistai. Aristotelis ir šv. Tomas yra filosofai realistai. Prof. Šalkauskis, derindamas savo mintyje abi šitas filosofines sroves, neatitrūko nuo realios būties, kaip Platonas. Bet jis nepaneigė nė aukštesnio idėjų pasaulio, kaip Aristotelis. Platoniškųjų pirmavaizdžių šv. Augustino prasme koncepcija prof. Šalkauskio filosofijoje yra labai gyva. Bet, iš kitos pusės, realybės pajautimas ir josios vertinimas čia taip pat nėra sunykęs. Prof. Šalkauskio filosofijos pagrindinė mintis yra ta, kad *realybė stengiasi pakilti ligi savo pirmavaizdžio ir su juo sutapti*. Šiuo atžvilgiu prof. Šalkauskio filosofija yra *idealistinis realizmas*.

Šitas pobūdis padaro, kad prof. Šalkauskis yra *gyvenimo filosofas*. Nei savo disertacijoje, nei vėlesniuose veikaluose jis nesprendė specialių gnoseologijos arba bendrosios metafizikos klausimų. Visa jo filosofija yra pavesta gyvenimo problemoms: *gamtai, kultūrai* ir *religijai*. Prieš keletą metų prof. Šalkauskis viename interviu yra pareiškęs norą parašyti visą gyvenimo filosofijos sistemą. Tikėkimės, kad šitas noras bus realizuotas, jei tik leis profesoriaus sveikata. Ligi šiol prof. Šalkauskio dėmesys buvo sukoncentruotas į *kultūrą*, ir kultūros filosofijoje jis yra pasiekęs žymiausių rezultatų.

Kultūros problema susidomėti prof. Šalkauskį vertė vis dides-

nis jo atsidėjimas pedagogikos mokslui. Prof. Šalkauskiui buvo aišku, kad „visuomenės kultūringumas ir jos pedagoginė sistema turi vienas antram grįžtamos įtakos"*. Todėl „pedagogas, nesiorientuojąs laisvai ir sąmoningai kultūros problemoje, bus visados linkęs nesąmoningai ir pasyviai plaukti su srove ir laiku ir nepajėgs sunaudoti aukštiems ugdymo tikslams tų galimybių, kurių yra laisvoje žmogaus asmenybėje"**. Net ir pati kultūros filosofija, kurios sisteminis kūrėjas prof. Šalkauskis yra pirmas ne tik Lietuvoje, bet ir Europoje, jo buvo laikoma „savo rūšies filosofiškuoju įvadu į kultūrinius pedagogikos uždavinius"***.

Šitas prof. Šalkauskio filosofijos palinkimas į gyvenimą ir specialiai į kultūros problemas, šitas idealistinis realizmas turėjo, kaip matysime, didelės įtakos jo pedagoginių koncepcijų išsivystymui bei santvarkai.

II. *Sistemos metmens*

1. *Bendrieji ugdymo pagrindai*

Prof. Šalkauskio pedagogika yra *filosofinio pobūdžio*. Prof. Šalkauskis nėra grynas ugdymo filosofas, kaip Krieckas**** arba Wenslovas*****. Bet jis nėra nė grynas ugdymo praktikas. Savo pedagogikoje jis nori suderinti ugdymo patirtis su ugdymo filosofijos išvadomis ir tuo būdu sukurti *filosofinę pedagogiką*, kuri būtų reikšminga ir pedagoginei praktikai, ir naujai atsirandančiai ugdymo filosofijai. Šitas bendriausias bruožas yra žymus visose prof. Šalkauskio pedagoginėse disciplinose. Ir čia prof. Šalkauskis išlaikė sintetinį savo linkimą: *gyvenimą suderinti su idėja*.

Prof. Šalkauskio pedagogika yra išaugusi iš jo gyvenimo filosofijos ir yra ja paremta. Tuo tarpu gyvenimas, pasak prof. Šal-

---

*Kultūros filosofijos metmens. – Kaunas, 1926. – P. 6.

**Ibid.

***Ibid.

****Philosophie der Erziehung. – Jena, 1930.

*****Plg. Metaphysik der Erziehung. – 1933.

kauskio, turi tris pagrindines *sritis*: prigimtį (gamtą), kultūrą (civilizaciją) ir religiją (Bažnyčią); tris pagrindinius *ruožus*: teorinį, praktinį ir estetinį; galop keturis pagrindinius *atžvilgius*: individualinį, visuomeninį, tautinį ir tarptautinį. Todėl ir ugdymas, kurio integralumo siekia visa prof. Šalkauskio pedagogika, turi apimti visą gyvenimą: „Integralinis arba pilnutinis yra ugdymas, kuris reiškiasi visais funkcionaliniais savo aspektais, eina visas ugdomąsias funkcijas ir vykdo visus ugdomuosius uždavinius pagal tris ugdymo sritis, tris jo ruožus ir pagrindinius jo atžvilgius"*. Funkcionaliniais ugdymo aspektais prof. Šalkauskis vadina tai, ką F. Eggersdorferis laiko pagrindinėmis ugdymo funkcijomis (*Grundfunktionen***, būtent: *auginimą-globojimą, lavinimą* ir *auklėjimą*. Tuo tarpu pagrindinės ugdymo funkcijos prof. Šalkauskiui yra: *perteikimas, išvystymas* ir *įjungimas****. Pilnutinis tad ugdymas, prof. Šalkauskio supratimu, bus tik tas, kuris žmogų ir *augins*, ir *lavins*, ir *auklės*, kuris jam *perteiks* gyvenimo gėrybes, *išvystys* jo sugebėjimus ir *įjungs* jį į visuomenės gyvenimą ir į jos kūrybinį darbą****, kuris apims *gamtinę, kultūrinę* ir *religinę* gyvenimo sritį; kuris neapleis nei *intelektualinių*, nei *moralinių*, nei *estetinių* galių; kuris žmogų padarys *asmenybe, visuomenės, tautos* ir *žmonijos* nariu. Tik šitų reikalavimų šviesoje galima suprasti, sintetinę prof. Šalkauskio ugdymo aptartį: „Ugdymas yra globojamasis, lavinamasis ir auklėjamasis veikimas, kuriuo suaugusi karta stengiasi paruošti gyvenimo tikslams priaugančiąją kartą su prigimtinių, kultūrinių ir religinių visuomenės gėrybių pagalba"*****.

Bendruosius ugdymo pagrindus prof. Šalkauskis yra tyrinėjęs pagal keturias Aristotelio priežastis: *vykdančiąją, materialinę, formalinę* ir *siekiamąją*.

Vykdančioji ugdymo priežastis arba ugdymo veiksniai prof. Šalkauskiui yra pašauktieji ir atsitiktiniai. Prie pirmųjų priklauso *šeima, valstybė* ir *Bažnyčia*, kurios yra pašauktos iš prigimties; ir *ug-*

---

* Ivedamoji pedagogikos dalis. – Kaunas, 1935. – P. 22.

** Plg. Jugendbildung. – München, 4, 1933. – P. 9.

*** Plg. *Prof. Šalkauskis*. Op. cit. – P. 12.

**** *Prof. Šalkauskis*. Op. cit. – P. 13.

***** Op. cit., ibid.

domosios įstaigos bei *jaunuomenės ugdymosi organizacijos*, kurios yra pašauktos iš paskirties. Atsitiktinius ugdymo veiksnius sudaro šeimos dalyviai, draugai, tėviškė, aplinka, gamta ir klimatas; tėvynė, tauta ir kultūros lytys*.

Materialinė ugdymo priežastis yra pats ugdytinis arba augąs žmogus. Prof. Šalkauskis čia yra iškėlęs įdomią mintį, kad *ugdytinis ugdyme yra ne tik veikinys, bet ir veiksnys*, vadinasi, kad jis nėra ugdymui tik objektas, bet ir subjektas. Ugdymo galimumo atžvilgiu prof. Šalkauskis, kaip ir visur kitur, yra sintetikas. „Ugdymas iš tikrųjų nėra nei beviltiškai nepajėgus, nei visagalis: jis yra sėkmingai išdavus, bet jo galimumai yra riboti"**. Šitų apribojimų gali atsirasti ir iš paties ugdytinio, ir iš ugdytojo, ir iš juos supančios aplinkos.

Formalinę ugdymo priežastį, prof. Šalkauskio supratimu, sudaro „tie veiksniai, kurie ugdytinį apsprendžia ir formuoja..., kurie šiaip ar taip formuojamai veikia ugdytinį"***. Tokių veiksnių esama ketverto: *ugdomasis idealas, ugdytinio prigimtis ir asmuo, ugdytojo asmenybė* ir *ugdomosios gėrybės*. Ugdomasis idealas turi vienodos reikšmės ir auginime, ir lavinime, ir auklėjime. Paties ugdytinio vaidmuo yra ypatingai ryškus auginime-globojime, kadangi „auga ir išsivysto pats ugdytinis, nes jame glūdi prigimties tendencijos ir asmeninių pastangų šaltinis"****. Ugdytojo asmenybės formuojančioji įtaka ypatingai pasirodo auklėjime, nes „čia turi sugestyvinės reikšmės ne tik tai, ką ugdytojas skelbia, bet tai, koks jis pats yra"*****. Galop ugdomųjų gėrybių veikimas labiausiai pasirodo lavinime, nes „lavinimas yra formavimas labiau negu kuris kitas ugdymo aspektas"******.

Siekiamoji ugdymo priežastis yra patsai ugdymo *tikslas*. Ugdymo tikslas, pasak prof. Šalkauskio, gali būti *tiesioginis* ir *netiesioginis*. Tiesioginis ugdymo tikslas „yra ugdomosios vertybės subjektyvine prasme, arba ugdytinio nusiteikimai, su kurių pagalba tik

* Plg. op. cit. – P. 38–46.
** Op. cit. – P. 26.
*** Op. cit. – P. 46.
**** Op. cit. – P. 47.
***** Op. cit. – P. 48.
****** Op. cit. – P. 49.

paskui galima siekti gyvenimo tikslų"*. Šitie gyvenimo tikslai kaip tik ir sudaro netiesioginius tikslus, „kurie yra siekiami su tiesioginių tikslų pagalba, arba per tiesioginius tikslus"**.

Nuo ugdymo tikslo prof. Šalkauskis skiria ugdomąjį *idealą*, kuris „yra visų pirma tasai konkrečiai įsivaizduojamas ugdytinio tipas, kurį ugdytojas yra pasiryžęs realizuoti ugdomuoju veikimu... Idealas yra stipriai pergyvenama gėrybė, turinti labai sugestyvaus tikslo reikšmę. Todėl idealas vaidina ugdyme, kaip ir kitose žmogaus veikimo rūšyse, labai didelę rolę"***. Šito idealo supratimas ir jo turinys pareina nuo pasaulėžiūros.

Tokia yra pačių bendriausių ugdymo pagrindų koncepcija prof. Šalkauskio pedagogikoje. Čia aiškiai matyti prof. Šalkauskio pastangos savo filosofinį integralinį sintetizmą pritaikyti pedagoginei sistemai ir tuo būdu sukurti *paedagogiam perennem*[2].

2. *Fizinio lavinimo principai*

Prof. Šalkauskis, kurdamas savo pedagoginę sistemą, atsiremia, kaip matėme, į gyvenimo filosofiją, susidedančią iš trijų pagrindinių disciplinų: *prigimties filosofijos, kultūros filosofijos ir religijos filosofijos*. Šitos trys disciplinos liečia tris pagrindines gyvenimo sritis: *prigimtį, kultūrą ir religiją*, kurioms visoms ugdymas turi žmogų prirengti. Todėl visas didelis ugdymo plotas prof. Šalkauskiui pasiskirsto į tris pagrindines sritis: *į fizinį, kultūrinį* ir *religinį ugdymą*. Savo sistemą prof. Šalkauskis jau yra išvystęs ligi religinio ugdymo. Šios srities jis dar nėra lietęs, nors pagrindinių principų jau galima rasti jo studijoje „Pilnutinio ugdymo gairės"****. Užtat kitos dvi ugdymo sritys – fizinis ir kultūrinis ugdymas – prof. Šalkauskio jau yra išvystytos tiek, kiek mūsų sąlygomis ligi šiol buvo galima.

Fizinio lavinimo teorijai prof. Šalkauskis yra visų pirma nusipelnęs tuo, kad jis aiškiai ir įtikinančiai gina josios vietą pilnuti-

---

*Op. cit. – P. 17.
**Ibid.
***Ibid.
****Žr. Romuva. – 1922. – Nr. 2.

nės pedagogikos sistemoje. Nesutikdamas su Gessenu, kuris fizinį lavinimą skiria ne pedagogikos, bet higienos sričiai, prof. Šalkauskis sako, kad toks teigimas „neteisėtai susiaurina pedagogikos objektą, apribodamas jį viena tik kultūros sritimi. Iš tikrųjų pedagogika turi apimti visą ugdymo plotą, o ne vieną tik kultūrinio lavinimo sritį. Ugdymu, imamu visoje jo platumoje, žmogus turi būti ruošiamas pilnutiniam gyvenimui, kuris yra žymiai platesnis už kultūros reiškimosi plotą. Pilnutinis gyvenimas suima į save tarp kitko fizinės žmogaus prigimties klestėjimą, ir to pakanka, kad jis būtų pedagoginio tyrinėjimo objektas, kai jis yra siekimas suaugusios kartos veikimu nesuaugusiajai. Tuo būdu fizinis lavinimas yra plačiai suprasto ugdymo dalis, ir atitinkamai fizinio lavinimo teorija yra viso pedagogikos mokslo šaka"*.

Šį klausimą iškeliame dėl to, kad labai dažnai vadinamoji *kūno kultūra* yra laikoma lyg ir nepriklausoma gyvenimo sritimi, ir fiziniam lavinimui dažnai yra netaikomi bendrieji pedagogikos reikalavimai. Yra žmonių, kurie fizinį lavinimą per mažai vertina ir jo reikalais beveik visai nesirūpina, patys pasilikdami tik kultūrinio ir religinio ugdymo srityse. Yra taip pat žmonių, kuriems fizinis lavinimas sudaro viską, ir jie nesujungia jo su kultūriniu bei religiniu ugdymu. Pirmieji nepastebi, kad žmogus, fiziškai auklėjamas *viena* kryptimi, sunkiai gali būti auklėjamas kultūriškai ir religiškai *kita* kryptimi. Antrieji nepastebi, kad žmogus be kultūrinio ir religinio ugdymo yra daugiau išdresiruotas negu išugdytas. Prof. Šalkauskis, kovodamas už fizinį lavinimą pilnutiniame ugdyme ir už fizinio lavinimo teoriją pilnutinėje pedagogikoje, kaip tik ir reikalauja, kad fizinis lavinimas nebūtų nei ignoruojamas, nei atskiriamas nuo kultūrinio bei religinio ugdymo. Mūsų dienomis šitas reikalavimas yra ypač aktualus, nes dabar, sakoma, filosofinė antropologija vėl atrado žmogaus kūną**. Vitalinis pradas dabar virsta pagrindu naujai pasaulėžiūrai, todėl tinkamas susiorientavimas šioje srityje visiems yra būtinas. Prof. Šal-

---

* Fizinis lavinimas ir jo tikslai. – Klaipėda, 1928. – P. 4–5.

** Plg. *Ternus J.* Die Wiederentdeckung des Leibes i. d. phil. Anthropologie der Gegenwart // Bildung u. Erziehung. – 1936. – Nr. 2.

kauskio fizinio lavinimo principai čia kaip tik ir yra geros vedamosios gairės.

Fizinis žmogaus pradas, prof. Šalkauskio požiūriu, yra atrama dvasiniam pradui, kaip visa prigimtis yra atrama kultūriniam dvasios veikimui. Tuo pačiu ir fizinis lavinimas yra atrama kultūriniam bei religiniam ugdymui. „Lemtas dvasinis auklėjimas bei lavinimas negali būti vykdomas be reikiamo fizinio lavinimo..."* Bet, kaip pats fizinis žmogaus pradas savo prasmę įgyja tik iš dvasinio prado, taip ir fizinio prado lavinimas yra prasmingas tik ryšium su dvasinio prado reikalavimais. „Lemtas kūno lavinimas tėra galimas vien sąryšyje su dvasiniu auklėjimu bei lavinimu."** „Tikra fizinio lavinimo (12) reikšmė pasirodo pareinanti nuo to, kiek jis palengvina žmogui atlikti savo gyvenimo uždavinius ir pasiekti savo pašaukimo tikslus"***. Todėl prof. Šalkauskiui fizinio lavinimo tikslas yra „fizinis žmogaus galingumas, palenktas aukštesniems gyvenimo tikslams"****, o *„bendrasis fizinio lavinimo uždavinys ir yra suteikti auklėtiniui maksimumas fizinės energijos, išskleidžiant fizinėje jo prigimtyje, arba kūne, nusiteikimą tarnauti aukštesniems gyvenimo tikslams"*****.

Bendro fizinio žmogaus galingumo „pagrindą sudaro sveikata, jo dinaminį pasireiškimą – stiprumas ir išviršinę jo išraišką – gražumas. Kitaip sakant, specialesniais objektyviniais fizinio lavinimo tikslais yra sveikata, stiprumas ir gražumas"******. Iš kitos pusės, prof. Šalkauskis reikalauja, kad kūnas būtų nusiteikęs patarnauti dvasiai. Tuo tarpu šitas patarnavimas „gali reikštis arba teorinėje pažinimo srityje, arba praktinėje veikimo srityje, arba pagaliau estetinės kūrybos srityje"*******. Teorinėje srityje, pasak prof. Šalkauskio, kūnas gali patarnauti dvasiai *tikslių juslių bei juslių veikimu*, nes pažinimas visados yra atremtas į pojūčių veikimą. Tiksliai pojūčiams neveikiant, ir dvasinis pažinimas yra menkas.

---

* *Prof. Šalkauskis.* Op. cit. – P. 11.
** Ibid.
*** Op. cit. – P. 12–13.
**** Op. cit. – P. 16.
***** Op. cit. – P. 17.
****** Op. cit. – P. 19.
******* Ibid.

Praktinėje srityje kūnas patarnauja dvasiai savo *paslankumu* „palenkti visą savo energiją valios reikalavimams"*. Ištižęs kūnas apsunkina valios pasiryžimų įvykdymą. Čia tarp valios noro ir jo įvykdymo atsiranda per didelis tarpas. Estetinėje srityje kūnas patarnauja dvasiai *nusiteikimu savaimingai kūrybai*, „kas tiesia materialinį pagrindą dailiajam menui"**.

Tarp šitų trijų dvejetų – sveikatos ir tikslaus pojūčių veikimo, stiprumo ir fizinės energijos palenkimo valiai, gražumo ir nusiteikimo savaimingai kūrybai – prof. Šalkauskis suseka organišką ryšį. Pirmieji dalykai yra šaltiniai, iš kurių išplaukia antrieji: tikslus pojūčių veikimas kyla iš sveikatos, fizinės energijos paklusimas valiai – iš stiprumo ir nusiteikimas savaimingai kūrybai – iš gražumo, nes tikras kūno gražumas prof. Šalkauskiui pareina nuo to, „kokiame laipsnyje dvasinės sielos esmė peršviečia inertingą kūno medžiagą ir ją tikslingai apvaldo"***. Šitas tikslingas apvaldymas kaip tik ir padaro, kad kūnas įgyja nusiteikimo kurti savaimingai be didesnių pačios dvasios pastangų. Jeigu kūryboje kūnas būtų kiekvieną kartą įsakinėjamas, jokis kuriamasis medžiagos apvaldymas būtų negalimas. Todėl fizinį žmogaus pradą ir reikia auklėti trimis pagrindinėmis linkmėmis: *reikia lavinti pojūčius ir tikslinti jų veikimą, reikia žadinti fizinę energiją ir josios veikimą nukreipti valios pageidaujama linkme, reikia galop perskverbti kūninį pradą dvasine žmogaus esme,* kad tuo būdu kūnas pasidarytų tobulas pagalbininkas kūrybiniame žmogaus darbe.

Toki yra patys svarbieji fizinio lavinimo pagrindai, ant kurių prof. Šalkauskis stato ištisą fizinio lavinimo teoriją. Reikia pripažinti, kad savo koncepcijų gilumu, platumu ir originalumu prof. Šalkauskio fizinio lavinimo teorija yra vienintelė šios rūšies visoje pedagoginėje literatūroje. Man atrodo, kad ji yra originaliausia ir visoje prof. Šalkauskio pedagogikoje.

---

* Ibid.
** Ibid.
*** Op. cit. – P. 37.

3. *Mokyklų tvarkymo principai*

Lavinimo mokslas prof. Šalkauskiui tenka dėstyti jau nuo pat universiteto darbo pradžios. Bet lavinimo teoriją ištisai ir sistemingą, nors ir sutrumpintą, jis pradėjo spausdinti tik šių metų „Lietuvos mokykloje". Todėl kol ji nėra baigta, negalima dar tiksliai nurodyti pagrindinių prof. Šalkauskio didaktikos principų. Šiuo tarpu mums reikia pasitenkinti tik mokyklų organizacijos problema, kurią prof. Šalkauskis jau yra senokai išsprendęs. Mokyklų organizavimo problema mūsų krašte dabar yra ypač aktuali, ir pats prof. Šalkauskio išsprendimo būdas yra labai priimtinas ir racionalus. Todėl ties šita prof. Šalkauskio lavinimo teorijos vieta ir norėtume truputį ilgiau apsistoti. Jubiliejaus metu reikia iškelti tai, kas Jubiliatui galbūt labiausiai rūpi ir ko jis labiausiai trokšta mūsų tautai.

Racionalią mokyklų organizavimo sistemą prof. Šalkauskis remia keturiais principais: 1) *mokymo laisvės*, 2) *mokyklinės laisvės*, 3) *mokyklinės teisybės* ir 4) *mokyklinės taikos*.

„Mokymo laisvė, – sako prof. Šalkauskis, – yra faktinai tiesioginė išvada iš suderinimo kitų konstitucinių laisvių, kuriomis yra sąžinės, žodžio ir susidraugavimo laisvės. Mokymo laisvės pripažinimas randa racionalaus pateisinimo tarp kitko tame fakte, kad tėvai turi teisę ir sykiu prievolę suteikti savo vaikams tokio mokyklinio lavinimo, kuris, jų supratimu, yra tinkamiausias. O kadangi atskiros šeimos tik susibūrusios tokiu ar kitokiu būdu tepajėgia laiduoti mokyklinio lavinimo organizavimą, tai savaime suprantama, kad mokymo laisvė nuosekliai veda prie mokyklų steigimo laisvės, arba, kitaip tariant, kad *mokyklų steigimo laisvė glūdi įvystyta mokymo laisvėje*.

Tam atsitikimui, kai tėvai nedalyvauja tiesioginiu būdu mokyklų steigime, galioja *mokyklinės laisvės principas*. Jis reikalauja laiduoti tėvams laisvę pasirinkti savo vaikams mokyklą pagal savo nuožiūrą. Valstybė gali tėvams uždėti prievolę mokyti savo vaikus pagal tam tikrą minimalinę programą; ji net gali iš jų pareikalauti leisti savo vaikus į mokyklas apskritai; bet ji negali jiems uždėti prievolės leisti savo vaikus į tam tikras mokyklas, kurių

pasirinkimas nėra laisvas, šitokis suvaržymas tampa mokykline prievarta, kuri faktinai paverčia mokymo laisvę fikcija, neturinčia jokios realios reikšmės. Taigi *mokyklinės laisvės principas yra ne kas kita, kaip mokyklos pasirinkimo laisvė, kuri principialiai negali būti suvaržyta reikalavimais rinktis tam tikrą mokyklą.*

Kad pirmos dvi laisvės, t. y. mokymo ir mokyklos pasirinkimo laisvės, turėtų visados vienodai realios reikšmės, reikalinga toliau išlaikyti mokyklų organizavime *mokyklinės teisybės principas*. Kiekviena teisė į laisvę tampa apgaulinga, jei iš žmonių yra atimamos lygios apsireiškimo galimybės. Todėl irgi mokymo ir mokyklos pasirinkimo laisvės tampa apgaulingomis, kai viena kuri mokyklų rūšis yra labiau už kitas favorizuojama valstybinio organizavimo priemonėmis... Todėl principialiai privalu reikalauti, kad mokyklų organizavimo sistema ne tik laiduotų mokymo ir mokyklos pasirinkimo laisvę, bet dargi sudarytų lygaus pasireiškimo galimybes mokyklos steigimo ir išlaikymo atžvilgiu. Bet, žinoma, mokyklinė teisybė privalo laiduoti lygaus pasireiškimo galimybes vien proporcionalumo ribose, kas materialiniuose santykiuose kaip tik yra teisybės išraiška.

Pagaliau racionalioje mokyklų organizavimo sistemoje turi būti išlaikytas *mokyklinės taikos principas*. Kalbėti apie mokyklinę taiką, arba apie piliečių susitaikymą dėl mokyklų santvarkos, negalima, pavyzdžiui, tada, kai mokykla tampa tautinės, politinės arba ideologinės prievartos objektu, t. y. kai per mokyklinį lavinimą bei auklėjimą yra realizuojama kokia nors ekskliuzyvistinė pakraipa, nepriimtina piliečiams, kurie siunčia savo vaikus į mokyklą. Tai atsitinka dažniausiai tada, kai valstybė ima žiūrėti į mokyklą kaip į savo reiškimosi organą ir kai vyriausybė sprendžia apie pasaulėžiūrą, dėtiną į mokyklinės pedagogikos pagrindą... Užtat iškėlus lojaliai mokyklinės taikos obalsį, lengva būtų suprasti, kad tik tokia mokyklų santvarka gali labiausiai laiduoti sutarimą tarp piliečių dėl mokyklų tvarkos, kuri savo pagrindu nuosekliai išlaiko tris pirmuosius principus"*.

Šita kiek ilgesnė ištrauka parodo, koki sveiki ir racionalūs principai yra prof. Šalkauskio dedami į mokyklų organizavimo siste-

* Racionali mokyklų organizacijos sistema. – Kaunas, 1927. – P. 4–5.

mą. Visi jie išplaukia iš *organiško mokyklos ryšio su pasaulėžiūra.* Mokykla yra ir lavinimo, ir sykiu auklėjimo įstaiga. Tuo tarpu abu šitie funkcionaliniai ugdymo aspektai negali būti be pasaulėžiūros. Mokomųjų gėrybių atrinkimas (atranka suponuoja vertybę, o vertybė suponuoja pasaulėžiūrą), jų sutvarkymas mokomojoje sistemoje, jų perteikimas, galop auklėjamieji principai ir idealai negali neturėti pasaulėžiūrinio charakterio ir negali būti pasaulėžiūros neapsprendžiami. „Mokykliniu lavinimu ir auklėjimu mokiniams taip ar šiaip yra suteikiamas tam tikras nusistatymas teorinės ir praktinės pasaulėžiūros atžvilgiu"*. Ir tai nėra tik atsitiktinis mokyklos gyvenimo dalykas. Šiandieniniai lavinimo mokslo teoretikai teigia, kad „idėjų koncentracija yra galutinis koncentracijos minties įvykdymas... Visos koncentracijos pastangos siekia to, kad mokinys pasinertų visuotinėje daiktų prasmėje ir vertėje... ir kad jis šitą vienybę sąmoningai pergyventų kaip savo pasaulėžiūrą..."** Vadinasi, koncentracijos principas, dėl kurio tiek vargstama dabartinėje mokyklinėje pedagogikoje, reikalauja pasaulėžiūros, kaip paskutinio savo siekimo. Kaip gyvenimas, nevaldomas pasaulėžiūros, yra tik atskirų veiksmų ar įvykių suma, taip ir lavinimas, iš kurio yra išbraukiamas pasaulėžiūrinis principas, „virsta tuomet atskirų pažinčių krūva, nesuvesta hierarchinėje tvarkoje į vieną visumą, kurios viršūnę turi sudaryti pasaulėžiūros mokslas"***. Todėl mokykla be pasaulėžiūros, arba *„nelygstamasis neutralumas, nuosekliai išlaikomas mokyklos praktikoje, negalėtų paruošti naujos kartos tam intelektualinės kultūros stoviui, kuris yra laimėtas ištisų amžių pažangoje"*****. Tikrumoje mokykla be pasaulėžiūros yra tik teorijoje, ir tie, kurie tokios mokyklos reikalauja, jau tuo pačiu reikalauja pasaulėžiūrinės mokyklos, nes pedagogikos ir ugdymo atskyrimas nuo pagrindinių gyvenimo principų taip pat yra savotiška pasaulėžiūra. Mokyklos ir pasaulėžiūros ryšiai yra esminiai ir jų niekur negalima paneigti.

Bet ligi šiol dar visame kultūringame pasaulyje pripažįstama

**Prof. St. Šalkauskis.* Op. cit. – P. 7.

** *Eggersdorfer Fr. X.* Jugendbildung. – München, 4, 1933. – P. 131, 133.

*** *Prof. Šalkauskis.* Op. cit. – P. 10.

**** Op. cit. – P. 8.

tėvams teisė ugdyti savo vaikus pagal savo pasaulėžiūrą. Šita teisė, sako prof. Šalkauskis, „tarp kitko duoda tėvams principialios galimybės spręsti už savo vaikus visus tuos klausimus, kurie negali būti šių pastarųjų sąmoningai ir teisėtai sprendžiami, kadangi jie tėra vien tampančios, bet ne atbaigtos asmenybės. Todėl tėvai sprendžia suvereniškai savo vaikų sąžinės klausimus, kai šitie klausimai negali būti pačių vaikų sąmoningai išspręsti. Pavyzdžiui, tėvams priklauso teisė spręsti apie tai, kokia ideologine pakraipa turi būti auklėjami bei lavinami jų vaikai. Iš šitos teisės tarp kitko visai nuosekliai plaukia mokymo laisvės principas, kuris, būdamas išplėstas ligi galo, reikalauja mokyklų steigimo bei pasirinkimo laisvės ir jų kontroliavimo teisės"*. Šitoje vietoje kaip tik mūsų laikais ir vyksta konfliktas tarp šeimos ir valstybės. Modernioji valstybė, kurioje nuolatos didėja totalistinės tendencijos, kuri vis labiau nori brautis į žmogaus asmenybę ir *virsti* pasaulėžiūrine bendruomene, čia susikerta su šeima, kuri *jau yra* pasaulėžiūrinė bendruomenė ir kurios pasaulėžiūra ne visados sutinka su valstybinėmis tendencijomis. Prof. Šalkauskis neneigia valstybės vaidmens mokyklų organizavime. Jis tik reikalauja, kad mokyklos steigimo veiksniai būtų tie, kurie gali būti ideologiniai ir gali apie šitą ideologiją spręsti. „Tai, kad ugdomasis veikimas negali būti visai atpalaiduotas nuo bet kurios pasaulėžiūros ir kad, tarp kitko, mokykla, kaipo suorganizuota ugdymo vykdytoja, negali būti nelygstamai neutrali pasaulėžiūros atžvilgiu, sugestionuoja išvadą, kad mokyklų steigėjais ir tvarkytojais visai neutraliai tegali būti vien tie veiksniai, kurie gali turėti pasaulėžiūrą ir todėl bent patys sau spręsti pasaulėžiūros klausimus"**.

Tuo tarpu prof. Šalkauskis paneigia valstybei turėti savą pasaulėžiūrą ir ją veikti. „Pagrindinė valstybės pareiga, – sako jis, – yra išlaikyti visuomenėje teisėtus tvarkos bei gerovės pamatus laisvės ir lygybės principais, bet tai toli gražu neigalioja valstybės, *kuri, kaip tokia, negal turėti savos pasaulėžiūros* (m. pbr.), spręst apie pasaulėžiūrą, dėtiną į pedagoginės sistemos pamatą"***.

---

* Op. cit. – P. 16.

** Op. cit. – P. 20.

*** Romuva. – 1922. – Nr. 2. – P. 81.

Šiuo atžvilgiu moderniąsias valstybės tendencijas kištis į mokyklų organizavimą prof. Šalkauskis suprato tik kaip ypatingai padidėjusio privalomojo švietimo rėmimą iš valstybės pusės. Bet „šiaip jau tiesioginė valstybės ir kitų visuomeninių organizacijų intervencija į švietimo reikalus reik laikyti humanitarinės kultūros išsivystyme atžangos apraiška"*. Valstybinės mokyklos, prof. Šalkauskio supratimu, *normaliame* gyvenime negali būti pateisintos. „Valstybės teisė mokyklinio švietimo srityje tik tiek tegali siekti, kiek tai būtinai reikalinga jos reikalams apsaugoti. Tuo tarpu, kad valstybinės teisės švietimo srityje būtų patenkintos, valstybei normaliose aplinkybėse pakanka, iš vienos pusės, remti savo resursų priemonėmis privatinė iniciatyva mokyklų steigime bei tvarkyme, o iš kitos pusės – kontroliuoti mokyklinis švietimas natūraliose savo užinteresavimo ribose. Tik tuo atveju, kai privatinė iniciatyva nepajėgia aprūpinti švietimo reikalų, valstybei gali susidaryti teisė steigti, tvarkyti ir administruoti savas mokyklas, kaipo tam tikrą neišvengiamą blogybę, nes... viešoji mokykla nėra normalus mokyklos tipas"**.

Praktikoje racionalia mokyklų organizavimo sistema prof. Šalkauskis laiko *proporcionaliai subsidijuojamų mokyklų sistemą*, kuri yra kuriama kultūrinės autonomijos pagrindais. Pagrindiniai šitos sistemos ir sykiu kultūrinės autonomijos principai prof. Šalkauskio yra sutraukti jo dar prieš devynerius metus pasiūlytame projekte, kuris turėtų būti įrašytas į mūsų valstybės Konstituciją. Šitą projektą čia išrašome, nes jis yra labai reikšmingas ir dabartiniams laikams, kurie taip pat yra susirūpinę mūsų valstybės reformomis. Per ištisus devynerius metus mes nieko nepadarėme net nė teoriniam šito projekto išaiškinimui ir pagrindinimui. Prof. Šalkauskio jubiliejaus proga aš jį noriu vėl mūsų visuomenei priminti ir kviesti ją juo susidomėti, nes tik jo idėjų įgyvendinimas gali laiduoti mūsų tautai spartų ir vispusišką kultūrėjimą, kurio vyksme visos ideologinės grupės lygiai dalyvaus ir nė viena nesijaus ujama arba skriaudžiama. Štai tasai projektas:

---

*Racionali mokyklų organizavimo sistema. – P. 21.

**Op. cit. – P. 22.

1° Visos tautinės, konfesinės ir šiaip jau ideologinės Lietuvos piliečių grupės naudojasi kultūrinio apsisprendimo bei pasireiškimo laisve švietimo, kulto, meno, labdarybės, savitarpinės pagalbos ir apskritai kultūros bei religijos dalykuose.

2° Kiekviena tautinė, konfesinė ir šiaip jau ideologinė grupė turi teisę susiorganizuoti į atskirą bendruomenę pagal vieną bendrą kultūrinės autonomijos įstatymą, tvarkantį vienodais nuostatais visų kultūrinių bendruomenių gyvenimą.

3° Visos kultūrinės bendruomenės sudaro kultūrinio federalizmo pagrindais vieną Vyriausiąją kultūros tarybą, kurioje jos yra atstovaujamos proporcionaliai savo narių skaičiui, išeinant iš pagrindo, kad kiekvieni 75 000 narių turi VKT vieną atstovą. Kultūrinės bendruomenės, turinčios ne mažiau kaip 50 000 narių, bet negalinčios siųsti į VKT pilnateisio atstovo, turi teisę deleguoti į ją vieną atstovą su patariamuoju balsu.

4° VKT kultūrinio gyvenimo srityje yra vyriausias lygiagretus Lietuvos Seimui organas, kuris yra pašauktas apsaugoti bei realizuoti gyvenime kultūrinių bendruomenių teises į laisvą kultūrinį apsisprendimą bei lygų pasireiškimą, pagrįstą proporcionaliai skirstomų subsidijų principu.

5° VKT nariai naudojasi Seimo atstovų teisėmis pagal Konstitucijos 37, 38 ir 39 paragrafus, o jos pirmininkas yra sykiu kultūrinių reikalų (švietimo) ministeris, tik prieš ją atsakingas.

Konstitucijos skyrius „IX. Švietimo reikalai" turėtų būti suredaguotas šitokiu būdu:

Švietimo reikalai

1° Švietimo reikalai perleidžiami su visu valstybiniu jiems tarnaujančiu turtu į VKT ir kultūrinių bendruomenių žinią.

2° Kiekviena kultūrinė bendruomenė laisvai steigia, tvarko ir administruoja savas mokyklas, kurios tik lieka bendroje VKT vadyboje, priežiūroje ir kontrolėje. Mokyklų gyvenimas ir šiaip jau švietimo reikalai tvarkomi pagal tam tikrą įstatymą, bendrą visoms kultūrinėms bendruomenėms.

3° VKT gauna švietimo reikalams Lietuvos Seimo sprendimu ne mažiau kaip 15 nuošimčių viso valstybės biudžeto. Gaunamas švietimo rei-

kalams tiek iš valstybės, tiek ir iš savivaldybių sumas VKT skirsto tarp atskirų kultūrinių bendruomenių proporcionaliai jų narių skaičiams. Atskaitomybės ir valstybinės kontrolės vykdymo tvarka tiksliai nustatoma mokyklų įstatyme.

4° Nepritenkant švietimo ir kitiems kultūriniams reikalams lėšų, gaunamų iš valstybės ir savivaldybių, VKT turi teisę apkrauti visus kultūrinių bendruomenių narius lygiais mokesniais, kurie rankiojami iš mokėtojų valstybės ir savivaldybių priemonėmis.

Šiame Konstitucijos pakeitimų projekte tesurašomos vien pagrindinės idėjos, turinčios būti išvystytos atskirais įstatymais, iš kurių vienas sutvarkytų vienodu būdu pagal kultūrinės autonomijos principus visas kultūrines bendruomenes, antras nustatytų Vyriausiosios kultūros tarybos santvarką ir kvalifikuotų jos ir kultūrinių bendruomenių visuomenines pareigas, ir trečias sureguliuotų mokyklų gyvenimą kultūrinio federalizmo santvarkoje. Aišku savaime, kad, nuosekliai einant į šitą santvarką, turėtų būti numatytas pereinamasis tarpsnis nuo dabartinio stovio prie galutinio reformos įvykdymo"*.

4. *Visuomeninio auklėjimo principai*

Visuomeninis auklėjimas prof. Šalkauskiui yra integralinė pilnutinio ugdymo dalis. Ugdymas nėra ir negali būti pilnutinis, jeigu neparengia žmogaus visuomeniniam gyvenimo atžvilgiui. Todėl prof. Šalkauskis jau seniai yra susidomėjęs visuomeninio auklėjimo principais ir šiuo klausimu yra skaitęs VDU Teologijos ir Filosofijos fakulteto Filosofijos skyriuje ištisą epizodinį kursą, kurį vėliau išleido atskiru veikalu**.

Vis dėlto visuomeninio auklėjimo teorija, prof. Šalkauskio požiūriu, nėra speciali pedagogikos disciplina šalia didaktikos arba auklėjimo mokslo. „Pedagogikos mokslas tikslingiausia skirstyti pagal gyvenimo sritis, kombinuojant jas su auklėtinomis žmogaus galiomis. Tuo tarpu... visuomeninis auklėjimas liečia gyvenimo atžvilgį, bet ne atskirą gyvenimo sritį, kuri galėtų pasidaryti objektu atskirai pedagoginei disciplinai"***. Visuomeninis žmogaus

---

*Op. cit. – P. 38–39.

**Visuomeninis auklėjimas. – Kaunas, 1927–1932.

***Op. cit. – P. 6.

gyvenimas, kaip ir individualinis, prof. Šalkauskiui nėra speciali gyvenimo sritis, kaip prigimtis, kultūra arba religija, bet vienas žmogaus gyvenimo būdas, vienas gyvenimo atžvilgis, kurį galima rasti visose gyvenimo srityse: ir prigimtyje, ir kultūroje, ir religijoje. Pilnutinis ugdymas negali tylomis pro šitą atžvilgį praeiti. Bet jis auklėja žmogų visuomeniškai ne *atskira* sritimi, bet *visomis* sritimis. „Visuomeninis auklėjimas gali ir net privalo būti siekiamas visomis pilnutinio ugdymo dalimis... Visuomeninių nusiteikimų galima auklėti ir fiziniu lavinimu, kuris, pavyzdžiui, išvysto kolektyvinį drausmingumą, ir protinimu, kuris gali patiekti doktrinalinį susipratimą visuomeninio gyvenimo klausimuose, ir dorinimu, kuris, pavyzdžiui, auklėja dorinius solidarumo nusiteikimus, ir estetiniu lavinimu, kuris gali išvystyti sutarimo įpročių sutelktiniame dailiųjų kūrinių atgaminime, ir pagaliau religiniu auklėjimu, kuris suteikia visuomeniniams nusiteikimams aukščiausios sankcijos ir giliausios prasmės"*. Vis dėlto visuomeninis auklėjimas daugiausia susiduria su dorinimu, „kadangi daugelis visuomeninių nusiteikimų yra dorinės prigimties"**.

Visuomeninio auklėjimo tolimesnis tikslas, pasak prof. Šalkauskio, yra *visuomeninis idealas*. „Visuomeninis idealas, kuris turi būti taip ar šiaip realizuojamas su visuomeninės santvarkos ir visuomeninių žmogaus nusiteikimų pagalba, ir yra tolimesnis visuomeninio auklėjimo tikslas, turįs šitam auklėjimui vedamosios reikšmės"***. Prof Šalkauskis, remdamasis prof. Novgorodcevo pažiūromis ir jas koreguodamas, visuomeninį idealą mato *laisvame universalizme*****. Laisvas universalizmas, kuriame kiekvienas asmuo skyrium ir visi drauge yra susijungę visuotinėn vienybėn laisvės ir lygybės pagrindais, kaip tik ir yra viso visuomeninio žmonijos gyvenimo siekimas ir tuo pačiu tolimesnis visuomeninio auklėjimo tikslas. Šitas tikslas yra siekiamas artimesniais tikslais arba tais išvidiniais žmogaus nusiteikimais, kurie turi būti žmoguje išvystyti visuomeninio auklėjimo priemonėmis. Tokių

---

* Op. cit. – P. 7.
** Ibid.
*** Op. cit. – P. 14.
**** Plg. op. cit. – P. 19.

nusiteikimų prof. Šalkauskis skiria du pagrindinius. „Vienas nusiteikimas liečia labiau visuomeninio gyvenimo lytį ir yra tai, kas yra vadinama teisės sąmone arba teisine sąmone... Antras nusiteikimas liečia labiau visuomeninio gyvenimo turinį ir yra ne kas kita, kaip solidarumo jausmas arba, trumpiau tariant, solidarumas. Teisės sąmonė faktinai yra ne kas kita, kaip dorinė sąžinė, pasireiškianti visuomeninių santykių srityje... Solidarumas yra asmens sugebėjimas suderinti savo reikalus su aukštesniais platesnės visumos reikalais... Tikras solidarumas reikalauja, kad siauresnės visumos reikalai būtų suderinti su platesnės visumos reikalais, ir todėl normali solidarumo sąmonė turi būti orientuojama universalumo pakraipa... Taigi, iš vienos pusės, teisės sąmonė, liečianti visuomeninio gyvenimo lytį ir orientuojama visų pirma prigimtosios teisės idėja, ir, iš antros pusės, solidarumo sąmonė, liečianti visuomeninio gyvenimo turinį ir orientuojama universalizmo pakraipa, yra du pagrindiniu nusiteikimu, siektinu visų pirma visuomeninio auklėjimo priemonėmis"*.

Visuomeninio auklėjimo priemonių, pasak prof. Šalkauskio, yra dvi pagrindinės: *teorinė priemonė*, arba lavinimas visuomeninio susipratimo, ir *praktinė priemonė*, arba pratinimas dirbti visuomeninį darbą. Teorinė priemonė yra pirmesnė už praktinę priemonę, pagal dėsnį: pirma doktrina, paskui akcija. „Pradedamuoju punktu turi būti visuomeninė doktrina, suteikianti visuomeninio susipratimo, bet ne akcija, kuri be tinkamo teorinio susipratimo yra savaimingas krutėjimas, nežinia dėl ko kilęs ir nežinia kur vedąs"**. Kalbėdamas apie praktinę priemonę arba apie jaunimo pratinimą dirbti visuomeninį darbą, prof. Šalkauskis iškelia dvi smulkesnes priemones, kurios gali būti įdomios specialiai mokytojams, būtent: *vadovavimą mokinių rateliams* ir *vadovavimą visuomeninei mokinių skaitybai*. Abiem šiom priemonėm prof. Šalkauskis nustato bendrą dėsnį: „Vadovaujant mokinių lavinimo rateliams ir visuomeninei jų skaitybai, svarbu įteigiamaisiais patarimais laikyti mokinių interesai bendrų visuomeninių klausimų plotmėje ir neleisti jiems paskęsti be reikiamo pasiruošimo pai-

* Op. cit. – P. 23, 25.
** Op. cit. – P. 34.

niose politikos ir socialinio gyvenimo problemose. Šitoms problemoms turi ateiti vėliau tinkamas laikas spręsti"*. Mūsų dienoms šis dėsnis ypatingai tinka, nors jis dar labiau tiko netolimoje mūsų praeityje.

Prie bendrųjų visuomeninio auklėjimo uždavinių prof. Šalkauskis priskiria auklėjimą pasyviųjų visuomeninių nusiteikimų, kaip menas paklusti, visuomeninis drausmingumas ir taikumo dvasia, ir auklėjimą aktyviųjų visuomeninių nusiteikimų, kaip atsparumas prieš neigiamą visuomeninės aplinkos įtaką, sugebėjimas visuomenėje propaguoti savo idėjas, praktinis visuomeninis veiklumas ir menas vadovauti. Specialiaisiais visuomeninio auklėjimo uždaviniais prof. Šalkauskis laiko: politinį auklėjimą, ekonominį auklėjimą, socialinį auklėjimą, tautinį auklėjimą ir tarptautinį auklėjimą.

Visuomeninio auklėjimo veiksniai, prof. Šalkauskio požiūriu, gali būti visi apskritai ugdymo veiksniai. Čia dalyvauja ir šeima, ir mokykla, ir kariuomenė, ir bažnyčia, ir įstatymai, ir spauda, ir apskritai visos visuomenės organizacijos. Šitų veiksnių sutarimas yra būtinas visuomeninio auklėjimo vaisingumui.

5. *Lietuvių tautos ugdymo pagrindai*

Lietuvių tautos likimu prof. Šalkauskis jau seniai yra susidomėjęs. Atgemant Lietuvai po Didžiojo karo, prof. Šalkauskis negalėjo nepasiklausti: kokia yra šitos atgyjančios tautos misija visuotinėje kultūroje? Kuo ji gali pateisinti savo buvimą istorijos akivaizdoje? Kuo ji gali paremti savo teises egzistuoti šalia kitų tautų? Šitiems klausimams atsakymą prof. Šalkauskis davė ištisu veikalu**. Jame jis pirmą kartą sukūrė Lietuvos istoriosofijos metmenis. Jame jis pirmą kartą iškėlė lietuvių tautos pašaukimą ir nurodė mūsų gyvenimo idealą. Šiandien mes visi žinome, kad lietuvių tautos gyvenimo uždavinys, prof. Šalkauskio požiūriu, yra *realizuoti kultūrinę sintezę tarp Rytų ir Vakarų*. Šitą uždavinį prof. Šalkauskis išveda iš istorinio mūsų likimo, iš geografinės

* Op. cit. – P. 43.

** Sur les confins de deux mondes. – Genéve, 1919.

mūsų padėties ir iš paties mūsų tautos charakterio. Daug kas šitos prof. Šalkauskio koncepcijos nesupranta arba ją blogai supranta. Mūsų tautos uždavinys nėra imperija, kuri išviršiniu būdu sujungtų Rytų ir Vakarų žmones ir jų gyvenimą. Prof. Šalkauskio skelbiama sintezė yra grynai dvasinė. Todėl negalima šitos sintezės paneigti arba ja netikėti dėl to, kad mūsų tauta yra maža ir nestipri materialiniu atžvilgiu. Materialinių turtų stoka kaip tik ir turi pažadinti tautą pasitikėti savo dvasios didybe. Mūsų tautinio gyvenimo trūkumai, visas mūsų klaidžiojimas ir nuolatinis laukimas, „ką gyvenimas parodys", kaip tik ir kyla iš to, kad mes nežinome, kam mes gyvename kaip tauta ir kokius uždavinius turime atlikti kaip tautinis vienetas. Prof. Šalkauskis tokį uždavinį yra parodęs. Bet filisteriškai nusiteikusi mūsų visuomenė pasistengė juo net nesusidomėti. Aš nenoriu įtikinti, kad prof. Šalkauskio koncepcija būtų vienintelė arba kad ji būtų jau visiškai tobula. Bet ji yra pakankamai didinga, kad ja būtų verta susidomėti, ją giliau panagrinėti, koreguoti ir tobulinti. Kol mes kaip tauta gyvensime nežinioje, tol visa mūsų kultūra neturės ryškaus veido ir tol mūsų ieškomas lietuviškumas bus tik savo paties šešėlio vaikymasis. Todėl pirmojo mūsų tautos istoriosofo jubiliejaus proga reikia, kad mes susidomėtume mūsų tautos idealu ir pašaukimu, kad mes pasistatytume ir išspręstume klausimą: kam mes gyvename kaip tauta. Tai bus geriausias prof. Šalkauskio penkių dešimčių metų amžiaus paminėjimas.

Nusistatęs lietuvių tautos pašaukimo ir idealo klausimu, prof. Šalkauskis vėlesnėse savo stadijose yra nurodęs uždavinius ir priemones šiam idealui realizuoti.

Bendriausias lietuvių tautos ugdymo uždavinys, prof. Šalkauskio supratimu, mūsų *kultūrėjimas vajaus tvarkoje*. „Akivaizdoje susidariusios tarptautinės konjunktūros lietuvių tautai šiuo metu yra privalomas aliarminis kultūrėjimo tempas, nes kitaip jai teks paskęsti svetimos kultūrinės ekspansijos bangose anksčiau, negu ji pajėgs kultūriškai apsiginkluoti sėkmingam pasipriešinimui... Kultūrėjimas vajaus tvarkoje yra neatidėliotinas mūsų tautinės gyvybės reikalavimas"*. Čia prof. Šalkauskis stato pavyzdžiu rusų tau-

* Lietuvių tauta ir jos ugdymas. – Kaunas, 1933. – P. 153.

tos penkmečio planą, kuris psichologiniu atžvilgiu labai daug padaręs rusų tautai, nors materialiai jis ir galėjo nepavykti. „Analoginis sumanymas, pritaikytas plačiajai tautinės kultūros sričiai, galėtų mums padėti trumpiausiu laiku tikslingiausiomis pastangomis atsiekti didžiausių kultūrinių laimėjimų ir tuo pačiu atsistoti lygiomis Europos nacijų eilėje"*.

Pirmutinis dalykas, kur šitas kultūrėjimas vajaus tvarkoje turėtų būti pritaikintas, yra *tautinės lietuvių individualybės ugdymas naujose kartose*. „Lietuvių tautos amorfiškumas, kilęs iš primityvaus josios stovio, ir paskui sustiprintas liaudies ir šviesuomenės suskilimo tautinio gyvenimo dirvoje, susilpnino tautinę lietuvių individualybę ir atsparumą, neleido išsidirbti juose aiškiam ir aktyviam kultūriniam tipui ir iki šiol laiko lietuvių tautą kultūrinio atsilikimo stovyje. Todėl kova su lietuvių tautos amorfiškumu yra vienas iš svarbiausių lietuvių tautos ugdymo uždavinių"**. Šios kovos priemonės arba būdai yra: *formalinio elemento pabrėžimas kultūrinėje mūsų kūryboje* ir apskritai kultūrinio *lietuvio tipo formavimas*. Mūsų kultūrinė kūryba turinio atžvilgiu ne kartą yra labai aukšta. Bet formaliniai josios elementai yra silpni ir todėl nevertingi. Šiuo atžvilgiu mes negalime kol kas prilygti kultūringoms Vakarų tautoms. Šitas kultūrinės mūsų kūrybos menkas formingumas mums yra net pavojingas, nes kultūra turinio atžvilgiu yra visuotinė, o neturėdami tobulų kūrybai lietuviškų formų, mes labai dažnai lengvai pasiduodame svetimoms įtakoms, neperleisdami jų per savo tautos prizmę. Priemonių šitam tautinės kūrybos formingumo ugdymui prof. Šalkauskis randa visų pirma mūsų kalboje ir mūsų lyrikoje, mūsų tautos mene, galop stiprinime rasinio mūsų tipo, kuris sudaro materialinę tautinių kultūros lyčių atramą.

Kad lietuvių tauta galėtų iš paprastos tautos virsti nacija, ji turi „pirma, atsistoti tautinio ir kultūrinio savo išsivystymo aukštumoje, arba, kitaip sakant, išvystyti savo tautines ir kultūrines galimybes ligi aukščiausio laipsnio, antra, vykdyti savo labai reikš-

* Op. cit. – P. 153–154.

** Op. cit. – P. 157.

mingą pašaukimą, ir trečia, aktyviai ir kuriamai dalyvauti universalių kultūros problemų sprendime"*. Tautinio ir kultūrinio mūsų pajėgumo išvystymas, kaip jau minėta, turi eiti vajaus keliu. Bet „mūsų tautinės gyvybės aliarmiškai reikalaujama spartesnė kultūrinė pažanga tik tada tegalės būti sėkmingiau realizuojama, jei, pirma, mokytojų antranka ir tobulinimas bus vykdomas pagal objektyvinius pedagoginio ir kultūrinio pašaukimo reikalavimus, antra, jei bus atsisakyta nuo mokyklų monopolizavimo tendencijos su jos palinkimu į biurokratišką centralizaciją, trečia, jei į švietimo darbą bus prileisti suinteresuoti iš prigimties ir pašaukimo veiksniai, ir ketvirta, jei mokyklų programos realizuos ne vieną kurią vienašališką pedagoginę tendenciją, bet pilnutinio ugdymo reikalavimus"**. Šituos prof. Šalkauskio postulatus reikia ypatingai pabrėžti, nes jų aktualumas ir platesnis jų nagrinėjimas mūsų dienomis yra labiau aktualus negu tada, kai jie buvo parašyti.

Tautinio mūsų pašaukimo vykdymas visų pirma pareina nuo jo *įsisąmoninimo*. Todėl „lietuvių šviesuomenė turi pareigą ypatingai susidomėti savotišku lietuvių tautos pašaukimu ir padaryti iš jo išvadas savo kultūriniam nusistatymui ir kūrybinei linijai"***. Kaip lietuvių tautos pašaukimą prof. Šalkauskis supranta, mes jau žinome. Čia tik tenka dar priminti jo pobūdį. „Ne vergiškas elektrizavimas, bet gyva kūrybinė sintezė tautiškos kultūros lytyse turi būti siekiama mūsų tautos pastangomis, jei norima eiti jos pašaukimo keliu"****. Šiam reikalui „naujos mūsų kartos turėtų būti sąmoningai auklėjamos politinės pusiausvyros ir kultūrinio sintetizmo nuotaikoje"*****.

„Tautinio pašaukimo realizavimas, – pasak prof. Šalkauskio, – turi visados visuotinės reikšmės žmonijai, nes tautinis pašaukimas apsprendžia tuos visuotinai reikšmingus uždavinius, į kuriuos tauta linksta dėl savo prigimties ypatybių"******. Todėl ir

* Op. cit. – P. 169.
** Op. cit. – P. 177.
*** Op. cit. – P. 178.
**** Op. cit. – P. 180.
***** Op. cit. – P. 181.
****** Ibid.

mūsų tauta, vykdydama savo pašaukimą, jau tuo pačiu dalyvautų anttautinių kultūrinių problemų sprendime. Vis dėlto reikia pasakyti, kad šitas dalyvavimas negali būti masinis. Jeigu plačiosios masės gali dar suprasti tautinį pašaukimą, gali dalyvauti savo kultūros kėlime, tai anttautines problemas spręsti gali tik atskiri rinktiniai tautos asmens. Visa tai verčia tautą rūpintis tokių asmenų auklėjimu ir jų atranka. „Reik gabiausius tautos individus, išėjusius visus tautinės mokyklos aukščiausius laipsnius, komanduoti į užsienį, kad ten jie galėtų įsigyti aukščiausių kultūrinių kvalifikacijų sykiu su tuo kūrybiniu užsimojimu, kuriuo pasižymi Europos kultūringosios nacijos... Naujos gerai kvalifikuotų mūsų inteligentų kartos turi būti tinkamai paruoštos aktyviam ir garbingam dalyvavimui tarptautiniuose kongresuose bei konferencijose ir palaikymui nuolatinių santykių su užsienio intelektualiniu elitu, kad tokiu būdu susidarytų pakankamas kadras žmonių, įstengiančių vertingai reprezentuoti mūsų tautą kitų tautų šeimoje ir kuriamai dalyvauti kultūriniame visos žmonijos užsimojime"*. Šituos darbus turi atlikti ne tik vyriausybė, bet ir pati visuomenė, atskiros įstaigos ir net atskiri asmens. Visi turi jausti pareigą prisidėti prie mūsų tautos kėlimo į nacijos rangą.

Lietuvių tautos ugdymo uždaviniai prof. Šalkauskio yra užsimoti labai plačiai. Jie apima visą mūsų tautos gyvenimą, pradedant etninėmis josios savybėmis ir baigiant anttautinėmis problemomis. Tiesa, jie nėra plačiai išvystyti. Jie reikalauja dar didelio darbo, kol bus susisteminti ir išplėsti atskirose savo dalyse. Tai sudarytų ištisą tautinio auklėjimo sistemą, specialiai pritaikytą lietuvių tautai. Bet net ir tokiame pavidale, kaip jie yra dabar, jie yra reikšmingi savo platumu ir originalumu. Lietuvių tautos istoriosofinė koncepcija prof. Šalkauskio pedagogikoje ir filosofijoje yra viena iš originaliausių. Sintetinis prof. Šalkauskio, kaip filosofo ir kaip pedagogo, linkimas čia yra aiškiausiai pasirodęs.

---

* Op. cit. – P. 182–183.

III. *Bendra charakteristika*

Šitoji trumpa sisteminė pagrindinių prof. Šalkauskio pedagogikos idėjų santrauka gali parodyti ir bendras prof. Šalkauskio pedagogikos žymes bei linkimus.

1. *Sintetinis pobūdis*

Prof. Šalkauskis yra sintetikas ne tik savo filosofijoje, bet ir pedagogikoje. Jo pedagogikos sistema apima *visą* ugdymo plotą. Tiesa, ne viskas prof. Šalkauskio yra paskelbta spaudoje, kas jo dėstoma universitetiniame pedagogikos kurse. Dėl to platesnė visuomenė gali kartais ir nesusivokti toje sintezėje, kuri tikrumoje prof. Šalkauskio yra kuriama. Bet jo klausytojai gerai žino, kad prof. Šalkauskis savo sistema aprėpia visą ugdymą, neišskirdamas nė vienos jo dalies. Prof. Šalkauskis nėra tik didaktikos arba tik dorinio auklėjimo specialistas, kaip ne vienas Vakarų pedagogas. Jis nori lietuvių tautai sukurti *pilnutinio ugdymo sistemą* arba bent parodyti tikrą kelią į tokios sistemos sukūrimą. Sintetinis pobūdis yra ryškiausioji prof. Šalkauskio pedagogikos žymė. Siekdamas integralinio sintetizmo filosofijoje, jis tuo pačiu jo siekia ir pedagogikoje. Rytų ir Vakarų pradai jo yra derinami ir pilnutinio ugdymo sistemoje.

2. *Teorinis pobūdis*

Prof. Šalkauskis, kaip buvo minėta, nėra ugdymo filosofas tikra šito žodžio prasme. Bet jis nėra nė ugdymo praktikas. Visa jo pedagoginė sistema priklauso vadinamajai *filosofinės pedagogikos sričiai*. Ji yra *teorinio* pobūdžio. Prof. Šalkauskis sąmoningai vengia per didelio konkretumo, nes, nebūdamas pedagogas praktikas, jis negali atsidėti grynai konkrečios pedagogikos problemoms. Tarp pedagogų teoretikų ir pedagogų praktikų visados yra tam tikras skirtumas. Bet čia nėra jokio prieštaravimo. Pedagogų praktikų raštai dažnai yra tik ugdymo technologijos vadovėliai. Tuo tarpu pedagogai teoretikai nori kurti tikras pedagogikos mokslo

sistemas. Šiuo keliu eina ir prof. Šalkauskis. Todėl daugelis, kas ieško grynai praktinių pedagoginių nurodymų, nusivilia, paskaitęs prof. Šalkauskio raštus. Bet dėl to prof. Šalkauskio pedagogikos vertingumas nė kiek nemažėja. Filosofinė pedagogika yra vertinga ne tuo, kad ji duoda kartais ir vieną kitą praktinį nurodymą, bet tuo, kad kiekvienai praktikai ji padeda stiprius pamatus ir įprasmina kiekvieną platesnį pedagoginį užsimojimą. Šiuo atžvilgiu prof. Šalkauskio pedagogika gali būti praktikai labai vertinga, nes joje glūdi sintetiniai pradai, kurie neleidžia pedagogui praktikui nuklysti į vieną arba į kitą vienašališkumą.

3. *Linkimas į aktualų gyvenimą*

Nors prof. Šalkauskis savo pedagogikoje ir yra daugiau abstraktus negu konkretus, vis dėlto kiekvienas jo sistemoje gali jausti aiškų linkimą į aktualaus gyvenimo problemas. Prof. Šalkauskis kaip pedagogas yra atsiliepęs į visus mūsų krašto klausimus, kurie tik turėjo didesnio ar mažesnio ryšio su ugdymu. Jis yra įvertinęs ir pasiūlęs kultūrinės autonomijos projektą, jis yra peikęs ir kritikavęs moderniuosius šokius, jis yra rašęs apie koedukaciją, apie mūsų švietimo politikos tendencijas, apie mūsų tautos aktualiuosius uždavinius ryšium su prof. Pakšto veikalu*. Žodžiu, vargiai rasime nors vieną svarbesnį mūsų šalies klausimą, kuris nebūtų buvęs prof. Šalkauskio įvertintas pedagoginiu atžvilgiu. Todėl nors jo sistema ir yra teorinio pobūdžio, nors ne vienam ji yra sunkiai įkandama dėl savo idėjų kondensuotumo, užtat savo aktualumu ir atsiliepimu į visus mūsų opiausius klausimus ji įgyja gyvybės ir didele dalimi paslepia teorinį savo pobūdį.

Baigiamasis žodis

Kituose kraštuose yra priimta mokslininkų jubiliejams paminėti leisti tam tikrus veikalus, vadinamus *Festschrift'ais*. Mes lig

* Baltijos respublikų politinė geografija. – Kaunas, 1929.

šiol nė vieno tokio festšrifto neišleidome. Nesulaukė jo nė prof. Šalkauskis. Vis dėlto būtų gera, kad prof. Šalkauskio jubiliejus nepraeitų taip tylomis, kaip praeina daugelio kitų. Šiuo atžvilgiu mūsų pedagogai ir filosofai turėtų būti pirmieji, kurie nugalėtų lietuviškąjį inertiškumą. Man norėtųsi baigiamajame žodyje padaryti keletą konkrečių siūlymų, kurie įvykdyti galėtų būti tikras Jubiliatui paminklas:

1. Mūsų pedagogai ir filosofai katalikai turėtų suorganizuoti ir išleisti pilnutinio ugdymo ir pilnutinio pažinimo sistemas.

2. Mūsų visuomenininkai katalikai turėtų grįžti prie prof. Šalkauskio paskelbto kultūrinės autonomijos projekto, jį išnagrinėti ir padaryti konkrečių pritaikymų bei siūlymų visuomeninio gyvenimo reformoms.

3. Mūsų katalikiškoji visuomenė apskritai turėtų labiau susidomėti lietuvių tautos pašaukimu bei idealu, jį išnagrinėti ir padaryti konkrečių išvadų. Šiam reikalui reiktų parašyti platesnį veikalą apie mūsų tautos pašaukimą.

Štai trys pasiūlymai prof. Šalkauskio jubiliejui paminėti. Reikia tikėtis, kad naujoji mūsų inteligentijos karta eina ne tuo inertišku keliu, su kuriuo taip labai kovoja prof. Šalkauskis, ir todėl joje gal greičiau ras atgarsį ir Jubiliato skelbiamos idėjos. *Jaunieji katalikai turėtų būti pirmutiniai, kurie prof. Šalkauskio integralinį sintetizmą suprastų, išpopuliarintų ir tęstų savo darbuose toliau.* Prof. Šalkauskis, atsiliepdamas į romuviečių deklaraciją, pasisakė, kad ligi šiol jis žygiavo vienas su savo idėjomis. „Dabar, – rašo jis, – man pasidarė drąsiau ir džiaugsmingiau, matant, kad aplinkui tai, kas man rūpėjo, yra susibūręs gražus ratelis daugiausia jaunų pajėgų, daug žadančių mūsų tautai ir valstybei. Aš tiesiu Jums savo ranką ir tariu: nuo šiolei žygiuokime drauge į laimingesnę mūsų tautos ateitį!"*. Jaunieji katalikai neapvils Jubiliato pasitikėjimo! To reikalauja jų principai, jų garbė ir toji meilė, kuri juos riša su prof. Šalkauskiu.

---

* Naujoji Romuva. – 1936. – Nr. 11. – P. 246.

Prof. St. Šalkauskio veikalai:

I. PEDAGOGINIAI:

1. Lietuvių tautos ugdymo uždaviniai. – Kaunas, 1926.
2. Bendrosios mokslinio darbo metodikos pradai. – Kaunas, 1926; 2, 1933.
3. Racionali mokyklų organizacijos sistema. – Kaunas, 1927.
4. Fizinis lavinimas ir jo tikslai. – Klaipėda, 1928.
5. Jaunuomenės idealizmas ir modernieji šokiai. – Kaunas, 1928.
6. Skautai ir pasaulėžiūra. – Kaunas, 1930.
7. Visuomeninis auklėjimas. – Kaunas, 1927–1932.
8. Lietuvių tauta ir jos ugdymas. – Kaunas, 1933.
9. Įvedamoji pedagogikos dalis. – Kaunas, 1935.

II. FILOSOFINIAI:

1. Sur les confins de deux mondes. Essai synthétigue sur le problème de la civilisation nationale en Lithuanie. – Genève, 1919.
2. L'âme du monde dans la philosophie de Vladimir Soloviev. (Disertacija). – Berlin, 1920.
3. Kultūros filosofijos metmens. – Kaunas, 1926.
4. Tautybė, patriotizmas ir lietuvių tautos pašaukimas. – Kaunas, 1928.
5. Filosofijos įvada. I. Propedeutinė dalis. – Kaunas, 1928.

III. VIŠUOMENINIO POBŪDŽIO:

1. Ateitininkų ideologija. – Kaunas, 1930.
2. 15 metų kultūrinėje Lietuvos tarnyboje. – Kaunas, 1934.

Antanas Maceina

PILNUTINIO UGDYMO GAIRĖS*

P r a t a r t i s. – Pilnutinis ugdymas ir mūsų laikų įvykiai

Jei imsime dairytis mūsų dienų įvykiuose plačiame pasaulyje ir savo tėvynėje ir pasistatysime klausimą, kuris mokslas ir kuris menas tur daugiausia praktinės svarbos šitų įvykių akivaizdoje, tai rasi turėsime atsakyti, jog tokiu mokslu ir tokiu menu bus pedagogikos teorija ir pedagogikos praktika. Ištirti žmogaus ugdymo dėsniai ir faktinai ugdyti žmoguje idealus jo pirmavaizdis – štai tinkamas uždavinys visiems laikams ir ypatingai mūsiesiems, kai mažne visuose gyvenimo baruose tenka matyti gilių pervartų.

Vadinamasis kultūringas pasaulis yra priėjęs, betariant mūsų dienų posakiu, liepto galą; o mes, vos teatsibudę iš ilgo nekultūringo miego, tik esame užmynę pačią šito liepto pradžią. Dabar jau aišku, jog pasaulio krypsme būta klaidos, kuri stūmė jį į katastrofą. Užtat nėra ko stebėtis, kad mums, teapsistojusiems liepto pradžioje, galva svaigsta nepratimu. Bevarant plačią kultūrinio darbo vagą mums dabar privalu ne tik išvengti senojo pasaulio paklaidų, bet ir pagrįsti ateičiai laimingesnis gyvenimas. Tokiose aplinkybėse uždavinys tampa dvigubai sunkus. Kas gi tad visų pirma darytina? Kas iš tikrųjų paties tvirtą ir pastovų pagrindą ateities laimei?

Šitaip klausiant dažnas dės pasitikėjimo į visuomenės santvarką. Bet, deja, nesunku patirti, jog ir geriausioji visuome-

* Yra tai referatas, autoriaus paskaitytas 1922 m. sausio 5 d. Antrajame lietuvių katalikų kongrese Kaune.

nės santvarka tiek tetur realios vertės, kiek su ja sutaria visuomeninis pačių žmonių išauklėjimas. Visuomenės santvarka yra tartum popierinis pinigas, kuris tegalioja sulig tuo, kokių materialinių vertenybių jam atitinka tikrumoje. Nepakanka atitrauktinai sugalvoti tobula santvarka, reik dar jai tinkamu būdu išauklėti patys žmonės ir nuo to net pradėti, o tai kaip tik ir nesuprantama socialiniams įvairių rūšių utopistams. Tuo pasakymu nenorėčiau niekinti visuomeninės santvarkos apskritai. Jei kas, sekdamas Tolstojum, norėtų tvirtinti, jog viskas pareina nuo asmens tobulinimosi ir nieko nereiškia visuomeninė santvarka, tai turėčiau taip pat ginti pastarosios reikšmę, kaip kad dabar esu pasiryžęs kelti aikštėn asmens auklėjimo reikšmę visuomeniniam ir apskritai lemtam gyvenimui. Man tik abejais atvejais būtų svarbu griežtai nustatyti, jog grendžiamuoju visuomenės pradu yra ne pati santvarka, bet tai, kuo šita santvarka laikosi, t. y. tinkamas pačių žmonių išauklėjimas.

Jei šitas faktas, iš vienos pusės, kalba prieš socialinius utopistus, tai, iš antros pusės, teisingai suprastas jis ne mažiau prieštarauja konservatoriams ir šiaip jau socialiniams skeptikams. Iš jojo išeinant pigu jau nustatyti, jog pažangiam visuomeninės santvarkos tobulinimuisi nesama taip pat ribų, kaip kad jų negalima statyti ir tobulėjančiam žmonių auklėjimui. Blaivus dalykų sprendimas pasirodo nesutariąs nei su utopizmu, nei su skepticizmu.

Vokiečių filosofas Leibnizas sakėsi apsiimąs atmainyti neilgai trukus žmonijos veidą, jei jam kas duotų į rankas auklėjimo vairą. Gal tūlas apsiimtų tą pat padaryti ir dabar, kai reik žmonija gelbėt iš jos gyvenamų krizių. Bet ir paėmus auklėjimo vairą į savo rankas, jei tai ir būtų galima padaryti vienu žygiu, reikėtų dar žinoti, kaip jis pavartojus ir kur nukreipus; o tai ne paskutinės eilės dalykas.

Šiuo metu labai stebėtina aplinkybė yra tai, jog mūsų laikų didžioji katastrofa, arba pasaulinis karas, yra paruoš-

ta ir įvykdyta labiausiai pastangomis tautų, kurios rodėsi pasireiškusiomis aukščiausiais kultūriniais ir pedagoginiais siekimais, tuo tarpu kad mažiau kultūringų tautų rolė šalip jų buvo antraeilės reikšmės. Atsitiko tai todėl, kad ekonominis ir tautinis individualizmas, radęs taip pat atspindžio ir pedagogikos praktikoje, buvo įstengęs suteikti kultūrinei pažangai krypsmo, kuris neišvengiamai vedė prie kruvinų rungtynių. Tai reiškia, jog turimų čia galvoje vokiečių ir anglosaksų kultūra ir drauge su jąja pedagogika buvo turėjusios savo pagrinde pasaulėžiūros paklaidų ir, kas eina gretimai, buvo žymiai vienašalėmis. Pasirodo, jog kultūrinis tautos auklėjimas tegal atnešti tikrai gerų vaisių tik tada, kai jis vienodai tinkamai auklėja visas žmogaus galias, nestelbdamas vienų ir neleisdamas kitoms per daug įsigalėti. Nurodytas pavyzdys mums primena, jog tik tas auklėjimas tėra iš tikro geras, kuris išlaiko pusiausvyroje visas žmogaus galias ir nepalieka spragų, pro kurias galėtų apsireikšti nesuvaldomas laukinės prigimties gaivalas.

Jei tad norėsime gelbėti žmoniją iš gyvenamų krizių ir vienu laiku žadinti savo tautą į pilną ūgį, turėsime gerai įsidėmėti, jog grendžiamuoju laimingesnės ateities pradu yra žmonių auklėjimas, vengiąs pagrindinių pasaulėžiūros klaidų ir vienašalių krypsnių. Šitokį žmonių auklėjimą vadinu „pilnutinio ugdymo" posakiu, kuris turėtų atitikti prancūzų posakiui: *éducation intégrale*. Ugdymo žodis turėtų sykiu apimti kūno bei sielos kultivavimą ir būti platesnės reikšmės už lavinimą ir auklėjimą, fizinį mankštymą, protinimą, dorinimą, estetinimą ir religinimą. Nusakęs jį dargi esant pilnutinį, norėčiau pažymėti, jog šita plati ugdymo sąvoka kaip tik suglaudžia savyje visas šias atskiras žymes. Kalbamasis ugdymas gali būti vadinamas pilnutiniu dar todėl, kad jis privalo remtis plačia sintetine, arba trumpiau betariant, pilnutine pasaulėžiūra.

Šiam kartui ketu paeiliui gvildyti klausimus: a) kas yra

pilnutinio ugdymo esmė, b) kokie privalo būti jo veiksniai, ypač pašauktieji, ir c) kurie jo punktai tur primygtinos reikšmės mūsų laikams.

I. *Pilnutinio ugdymo savybės*

1. *Pilnutinis ugdymas ir pasaulėžiūra*

Naujųjų kartų ugdymas, kaip buvo ką tik užsiminta, privalo remtis pozityviąja pasaulėžiūra. Tai reikalaujama todėl, kad galutini žmogaus ugdymo ir žmogaus gyvenimo tikslai sutampa viename dalyke. Žmogus gyvena tam tikram tikslui, ogi ugdymu jis nokinamas gyvenamam jo tikslui atsiekti. Tačiau pats pedagogikos mokslas negal spręst apie žmogaus gyvenimo tikslą, kaip ir apie daugelį kitų pasaulėžiūros klausimų, kurie nėra abejingi pedagogikos sričiai. Iš čion aišku, jog pedagogikos teorija ir juo labiau praktika nėra kokis savyje uždaras mokslas, nesąs jokioje priklausomybėje nuo įvairių kitų mokslų ir šiaip jau nuo dalykų, nustatančių žmogaus pasaulėžiūrą.

Norėdama, pavyzdžiui, ugdyti žmogaus kūną, t. y. nustatyti šito ugdymo principus bei taisykles, pedagogika privalo naudotis somatologijos ir ypač fiziologijos, taip pat higienos mokslų gaviniais. Ryždamasi lavinti bei auklėti žmogaus sielą, t. y. ją protinti, dorinti ir estetinti, ji turės apsipažinti su eksperimentaline ir bendrąja psichologija, su etika, estetika, t. y. daugiausia su antropologinėmis filosofijos disciplinomis. Imdamasi žmogų religinti, ji negalės nesiskaityti su tuo, ką skelbia Apreiškimas ir drauge su juo teologija apie žmogaus kilmę, jo esmę, uždavinius ir galutinąjį tikslą. Taigi pedagogikoje esama dalykų, kuriuos nulemia ne pedagogikos mokslas kaipo toks, bet pačio pedagogo pasaulėžiūra. Štai kodėl, kintant pasaulėžiūrai, kin-

ta ir pedagogikos krypsmas, kas ryškiai kyla aikštėn jos istorijoje.

Mes, katalikai, turime savą krikščioniškąją pasaulėžiūrą ir nuo jos, aiškus dalykas, pareina mūsų nusistatymas pedagogikos dirvoje. Šita pasaulėžiūra, turėdama iš esmės sintetinio pobūdžio, remiasi vienu laiku ir specialių mokslų patyrimais, ir filosofijos išvedžiojimais, ir teologijos pamokymais. Visa tai turės taip ar šiaip atsiliepti pedagoginiam katalikų moksle. Tačiau bene žymiausia rolė teks čia atlikti sintetinei katalikų filosofijai, kuri sudaro bendrą mokslinę dalį krikščioniškosios pasaulėžiūros. Visai tad prigimta, jog ir katalikų pedagogikoje tur reikštis ta pati sintetizmo dvasia, kurios įkvėpta yra jųjų filosofija. Todėl jokia vienašalė pedagogikos teorija negal įgauti pilietybės teisių katalikų ugdymo sistemoje.

Jei katalikų mokslas skelbia žmogų esant psichofizinę būtybę, kurioje kūnas ir siela sutampa vienoje substancijoje, tai numanu, jog žmogaus ugdymas negal tenkintis vieno kūno ar tik vienos sielos lavinimu bei auklėjimu. Katalikų pedagogika nesutiks tad su pedagoginiu natūralizmu ar realizmu, kurie primygtinai kelia aikštėn materialinę žmogaus prigimtį; bet ji taip pat negalės nesmerkti pedagoginio intelektualizmo, voliuntarizmo ir estetizmo, kurie, kad ir lavina žmogaus sielą, betgi tai daro vienašaliu būdu, domėdamiesi viena kuria žmogaus galia: pirmasis žmogų teprotina, antrasis testiprina jo valią ir trečiasis teauklėja estetinį jo skonį. Eidami dar toliau užtiksime vienašalį humanizmą. Tiesa, pedagoginis humanizmas laiko jau privalomu dalyku ugdyti ir žmogaus kūną, ir žmogaus sielą su visomis jųdviejų galiomis, t. y. lavinti bei auklėti žmoguje visa, kas yra žmogiška, bet užtat, tesustodamas prie grynai formalinės žmogaus kultūros, jis tampa vienašale pedagogine pakraipa, kaip kad natūralizmas yra tapęs vienašaliu, įsirėmęs į materialinę žmogaus prigimtį.

Pasirodo, jog nepakanka dar formaliai išugdyti žmogaus galių visetas, reik dar įpratinti žmogus tarnauti savo gyvenimo tikslui. Šitame daikte vėl susitinkame su vienašalėmis pedagoginėmis pakraipomis: pedagoginis utilitarizmas pratina žmogų geriausiai prisitaikyti prie gyvenimo kovos; pedagoginis individualizmas apriboja žmogaus tikslą jo asmens reikalais, tuo tarpu jo priešininkas, pedagoginis socializmas, tirpdo žmogaus asmenį visuomenės sūkuryje. Pedagoginė katalikų sistema privalo lemtai paruošti žmogų prie gyvenimo kovos, tur irgi individualinį asmens klestėjimą suderinti su aukšta visuomenine kultūra, bet vedamuoju žmogaus ugdymo tikslu ji tegal laikyti tik tą patį galutiną tikslą, kurį taip autoritetingai skiria žmogui tikrosios religijos Apreiškimas. Natūralizmo ir humanizmo laiptais katalikų pedagogika žengia į religijos sritį ir jos amžinais obalsiais nustato vienon linkon visą ugdymo darbą. Ji jungia prigimtuosius veiksnius su malonės veikme ir tokiu būdu materialinę prigimtį, žmogiškąją kultūrą ir dieviškąją religiją suveda į vieną organinę sintezę, kuri deramai atliepia pagrindinei krikščioniškosios pasaulėžiūros sintezei.

Tačiau, jei sakoma, jog galutinas pilnutinio ugdymo tikslas sutampa su gyvenamuoju žmogaus tikslu, tai tuo dar nepareiškiama, kad šitas ugdymas nebeturi savojo artimesnio tikslo. Ugdymas siekia galutino savo tikslo per patį gyvenimą ir net šito gyvenimo veiksmais, o tai reiškia, jog paruošti brėstąs žmogus prie gyvenimo, atitinkančio galutinam jo tikslui, ir yra artimesnis ugdymo tikslas.

Iš vienašalių pedagoginių pakraipų jau galima buvo pastebėti, jog žmogaus gyvenimas eina trimis gretimais ruožtais: prigimties, kultūros ir religijos. O kadangi žmogui iš tikro tepritinka pilnutinis gyvenimas, tai ir ugdymas privalo būti pilnutinis, t. y. sykiu ruošti žmogų prigimties, kul-

tūros ir religijos uždaviniams. Iš čion dera jau padaryti išvada, jog pilnutinis ugdymas tur bendrąjį savo tikslą pilnutiniame gyvenime.

3. *Formalinis bei materialinis ugdymo uždaviniai*

Šis bendras posakis, kad ir nustato ugdymui pilnatvės principą, tačiau maža tepasako apie konkretų pačio ugdymo turinį. Einant šiton linkon pasitinkama su įvairiais jo uždaviniais, kurie taiko atskiras pašauktojo jo veikimo pareigas prie jojo tikslo. Čia visų pirma privalu skirti formalinis, arba subjektyvus, uždavinys nuo materialinio, arba objektyviojo, sulig tuo, kaip skiriama pačiam ugdyme jo lytis nuo turinio. Pavyzdžiui, protinant žmogų, nepakanka išmiklinti jo protavimo galia; reik dargi patiekti šitai galiai dirbamos medžiagos, šiam atvejui betariant – žmonijos įsigytų žinių. Proto miklinime glūdi formalinis, o jo turtinime žiniomis – materialinis didaktikos uždavinys. Praktikoje, tikrai sakant, tuodu uždaviniu neskiriamu, nors tenka ne kartą matyti, kaip vienam ar antram uždaviniui teikiama faktinos nuosvaros. Ogi iš tikrųjų tarp šitų dviejų uždavinių tur būt išlaikyta deramoji pusiausvyra.

Tai, kas čia pasakyta apie vieną tik didaktiką, tebetur atitinkamos reikšmės ir kitoms pilnutinio ugdymo sritims, nes prigimties, kultūros ir religijos srityse visur lygiai pasireiškia subjektyvus ir objektyvus atžvilgiai.

Materialinei subjekto prigimčiai atitinka objektyvi gamta; todėl svarbu ne tik išmankštyti žmogus fiziniu atžvilgiu, bet ir pastatyti jis į lemtą padėtį gamtoje, t. y. pateikti jam gerovės priemonių, laimėtų kovoje su gamtos gaivalu. Toliau, subjektyviai kultūrai atitinka objektyvi civilizacija; taigi dera ne tik kultūrinti žmogus lavinant visas jo galias, bet reik irgi jis įpratinti naudotis susikristalizavusiais civilizacijos vaisiais. Galop religiniam subjekto pobūdžiui ati-

tinka objektyvi Bažnyčios organizacija; tad privalu ne tik religiniu būdu išauklėti žmogus, bet dargi įstatyti jis į pozityvų bažnytinį gyvenimą. Vien tuomet subjektyvus bei objektyvus, arba formalinis bei materialinis ugdymo uždaviniai bus tinkamai išspręsti išlaikytoje pusiausvyroje. Reik betgi visuomet turėti galvoje faktas, jog tuodu uždaviniu lygiai neperskiriamu, kaip kad negalima perskirti kurio dalyko lytis ir turinys; ogi mūsų reikale lyčiai, kaip priminta, atliepia ugdymo subjektas, turiniui – ugdomieji objektai, kuriais šita lytis pripildoma.

4. *Esmingas pilnutinio ugdymo turinys prigimties, kultūros ir religijos srityse*

Iki šiolei esame priėję prie to, jog pilnutinis ugdymas privalo ruošti žmogų visoms gyvenimo sritims lavinant ir turtinant visas jo galias. Koks gi yra esmingas šito ugdymo turinys?

Pilnas ugdymo plotas, kaip žinome, apibrėžiamas, iš vienos pusės, gyvenimo sritimis, o iš antros – žmogaus galiomis. O kadangi vieningas iš savo esmės žmogus eina per visą savo gyvenimą su visomis savo galiomis, tai pilnutiniam ugdymui tiek yra atskirų pareigų, kiek atskirų punktų tur gyvenimo sričių sandauga iš žmogaus galių. Tai reiškia, jog, sulig žmogaus protu, valia ir jausmu, fiziniame mankštyme, kultūrinime ir religinime esama greta viena kitos teorinės, praktinės ir estetinės pareigos*.

Imkime dabar domėtis, kokiu turiniu privalo reikštis materialinės prigimties lavinimas. – Kadangi fizinė kultūra tar-

---

* Skirstymas žmogaus gyvenimo sritimis ir žmogaus esmės – galiomis tur mūsų reikalui ne tiek doktrinalinės, kiek metodologinės reikšmės; todėl filosofinio pobūdžio nesusipratimams išvengti reik tinkamai numanyti, jog tai, kas yra apribojamai tepriimtina pirmuoju atžvilgiu, gal visai tikti antruoju. – *Autorius.*

nauja būtina materialine atrama humanitarinei kultūrai, negal būti rimtų priekaištų tvirtinimui, jog tam tikras fizinis žmogaus kūno išmankštymas yra griežtai reikalingas. Žinomas aforizmas, teigiąs, jog *mens sana*[1] tegal gyvuoti *in corpore sano*[2], teisingai pastebi pagrindinį kūno ir sielos sąryšį. Tinkamai jį supratus reikės pripažinti, jog prieš jį nusižengia ne tik tas, kas leidžia nykti kūno pajėgoms, bet ir tas, kas, eidamas atletizmo bei akrobatizmo takais, laiko kūno kultūrą nepriklausomu tikslu. Tuo tarpu žmogaus kūnas turi būti lavinamas ne pats sau, bet sutartinėje su humanitariniais sielos reikalavimais. Tai reiškia, jog tarp kūno ir sielos lavinimų privalu nustatyti tam tikras atitikimas.

Sulig teoriniais, praktiniais ir estetiniais reikalais humanitarinė kultūra reiškiasi protinimu, dorinimu ir estetinimu. Kiekviena šitų ugdymo pareigų gal ir privalo remtis atitinkamais fizinės žmogaus prigimties polinkiais. Visų pirma protinimo darbas tur čia atsiremti į pajustinio pažinimo pagrindą, nes proto kultūra tėra naši ir vaisinga tik tada, kai ji lydima tos realizmo uoslės, kuri gimsta iš žmogaus jutimo organų sutarimo su gamtos apraiškomis. Plačiai tariant, yra tai žmogaus sugyvenimas su gamta, pagrįstas pajustiniu jos ritmo nuvokimu.

Bet žmogus ne visuomet yra gamtai pasyvus: iš kęsmo jis pereina į veiksmo stovį, kai pašaukimas verčia jį protingu bei laisvu veikimu apvainikuoti gamtos tikslingumą; nes pro permatomą tikslingumo skraistę kyšo gamtoje maišaties gaivalas, kuris žmogui pridera pažabot ir valdyti. Taigi savo galybės vykdymas pasaulyje įeina į žmogaus pašaukimo planą; ir štai naujas fiziniam jo lavinimui uždavinys: jis privalo patiekti žmogui fizinės galybės gamtos jėgoms valdyti savyje ir aplinkiniame pasaulyje. Žinoma, šitas galybės vykdymas bus išmintingas ir tikslingas vien tada, kai jis sutars su sąmoningomis valios pastangomis, nukreiptomis į protingą ir dorinį tikslą. Čia fizinio lavinimo svarba

apsireiškia tame, kad dorinės žmogaus pajėgos auga, kai joms eina į pagalbą fizinė žmogaus galybė.

Pagaliau gamtos pasaulyje žmogus turi ne tik aktyvios reikšmės apskritai, bet dargi kuriamosios. Todėl privalu jis įpratinti savaimingu būdu kurti materialinių gyvenimo priemonių, kaip kad tai daro, negriežtai lyginant, bitės ar skruzdės. Jei žmogaus sąmoningas veikimas auga savaimingo instinkto sąskaita, tai vis dėlto jis negal atsisakyti nuo tam tikros gaivalinės kūrybos, reikalingos lemtam gyvenimo bėgiui; ogi į tai eiti galima ne tik per instinktą, bet ir per tinkamas pratybas. Šita kūryba, be grynai praktinės reikšmės, svarbi dar tuo, kad, virtusi įprasta linkme fizinėje žmogaus prigimtyje, ji tampa pagrindu dailiajam menui.

Šituos bendrus samprotavimus paaiškinsiu keliais paprastais pavyzdžiais. Esama, kad ir retai, žmonių, kurie mažne visai neturi atsilaikymo instinkto; per anksti kartais žūdami, jie dažnai neatlieka savo gyvenimo uždavinių. Šitiems žmonėms, galima sakyti, trūksta pajustinio gamtos ritmo nuvokimo. Užtat esama, iš kitos pusės, žmonių, ir jų yra nelyginti daugiau nekaip pirmųjų, kurie turi tiek jautraus atsilaikymo instinkto, kad, atsidūrę rimtame pavojuje, nebepajėgia valdyti fizinių savo galių ir todėl pasyviai žūva. Šitie žmonės neištenka valdomosios galybės fizinės prigimties dalykuose; tiesa, valios veikimas čia savo ruožtu nusideda. Galop esti taip pat žmonių, kurie, kad ir normaliai reaguoja į savo atsilaikymo instinktą, tačiau pavojaus valandą nesugeba sukurti priemonių sistemos apsigynimui. Jų neturima to, kas aukščiau pavadinta gaivalinės arba savaimingos kūrybos vardu.

Trys pagrindiniai fizinio lavinimo pradai ne tik pradygsta apčiumpama nauda materialiniam žmogaus gyvenimui, bet, kaip esame matę anksčiau, irgi tiesia pamatų humanitarinei kultūrai. Todėl privalu jie išlaikyti visame, kas mankšto žmogaus kūną, būtent, judamuosiuose žaisluose,

ritmingoje gimnastikoje, sporte, pagaliau – mechaniniame darbe. Tik tada fizinė kultūra pagamins galingą ir tikslingą, tamprų ir gražų kūną, jungiantį savyje visa, kas sudaro kultūringosios padermės tipą. Maža to. Tinkamai suprantama kūno kultūra turės sutapti su atsketišku jo valdymu ir išlaikyti jo skaistumą, kaipo dermės ženklą doriniam kūno ir sielos sutarimui.

Iš materialinės prigimties pagrindo dera kilt į grynai humanitarinę kultūrą, kuri sudaro žmogui tikrai savišką veikimo sritį. Iš auklėtojo pusės ji perteikiama, o iš auklėtinio pusės – įsigyjama, kaip jau žinome, protinimu, dorinimu ir estetinimu, kas galima išreikšti vienu kultūrinimo žodžiu. Protinimo mokslas, arba didaktika, bus padariusi didžiausios pažangos iš visų kultūrinimo sričių. Nors naujieji didaktikos patyrimai toli gražu nėra dar plačiai įėję į mokymo praktiką, tačiau šita sritis žadina daugiausia pasitikėjimo savo ateitimi. Užtat dorinimas ir estetinimas, kuriuodu turėtų žengti gretimais su protinimu, žymiai tebeatsilieka pedagogikos praktikoje, ir net tinkamas jųdviejų reikalo supratimas nėra dar pakankamai įsigalėjęs plačiosios visuomenės sąmonėje.

Žmogus, gerai išmankštytas grynai fiziniu būdu ir dargi išlavintas realine proto pakraipa, bet tinkamai neišauklėtas doros ir aukštųjų jausmų atžvilgiu, gal dažnai būti daug pavojingesnis civilizacijai už laukinius žvėris. Didysis karas suteikė tam daugybę ryškiausių pavyzdžių ir tuo dar kartą įtikimai patvirtino pedagoginės pilnatvės dėsnį. Kultūriniam ugdymui nevalia pamiršti, jog fizinę ir intelektualinę žmogaus galybę privalo vaduoti individualinės bei visuomeninės doros motyvai, ir šita tiesa turi būt įdiegta bręstančiai kartai drauge su materialiniu ir dvasiniu jos penu. Reik tad, kad protinimas ne tik nekenktų dorinimui, bet atitinkama savo linkme padėtų jam atlikti jojo uždavinį. Deja, dorinimo uždavinys retai dar kada teimamas *ex*

officio[3]. Atsitinka tai iš dalies todėl, kad dorinimo pareigų negalima įsprausti į konkrečias lytis ir suskirstyti pamokomis, jei neskaitysim retai kur esamo etikos dėstymo. Todėl mokykla, kurios veiksmu privalo vykti pilnas kultūrinimo darbas, jei nekenkia, tai retai kada tepadeda šeimai ir Bažnyčiai dorinti jaunuomenę individualiniu ir visuomeniniu atžvilgiu.

Tačiau ir dorinimu nesibaigia tikras kultūrinimas: jis dargi reikalauja estetinimo. Tūlam estetinimo vaisiai pasirodys maloniu gyvenimo priedu, neturinčiu betgi realios reikšmės. Nekalbant jau apie tai, kad šita nuomonė būtų labai abejotina filosofiniu atžvilgiu, pravartu pastebėti, ką šituo klausimu išrodo mums vidurinių amžių ir Renesanso istorija. Viduriniai amžiai buvo apleidę drauge su fizine kultūra ir estetinimo pareigas. Todėl vykęs kontrasto dėsniu Renesansas ėmė purenti šitas dirvas ir estetizmą paskelbė net gadynės obalsiu; tuo tarpu protinimo, dorinimo ir religinimo pareigos, aukštai stovėjusios viduriniais amžiais, ėmė smukti žemyn, o su jomis palengvėl, bet ilgam, net ištisiems šimtmečiams, buvo laidojamas tariamojo šviesingumo prietaruose pozityvusis vidurinių amžių palikimas. Kas dabar gal išskaičiuoti visas išdavas, kurios buvo užsimezgusios vienašaliame vidurinių amžių krypsme? Ir ne pripuolama buvo tai, kad viduriniai amžiai, apleidę kūno kultūrą, pakankamai nesidomėjo dailiuoju menu. Kūno kultūros ir dailiojo meno pastangomis materija apvelkama naujomis lytimis, kurios aukštųjų jausmų sparnais kyla iš žemės į padanges. Tuo tarpu naujųjų laikų menas, paniekinęs padanges, į kurias buvo įsirėmę viduriniai amžiai, riedėjo kaskart žemyn, kol atsidūrė XIX-ame šimtmetyje nuogo realizmo pakalnėje. Priminta čia tik vienu atžvilgiu istorija iš tikro yra daug sudėtingesnė, bet ir to pakanka, kad įsitikintume, kokios reikšmės gal turėti estetinimo klausimas.

Estetinimas privalo pratinti žmogų visų pirma dailinti gražiomis lytimis visą materialinį gyvenimą savyje ir aplinkiniame pasaulyje, o paskui, remiantis savaiminga kūryba, apie kurią buvo kalbėta anksčiau, eit į dailiojo meno kūrybą ir kelti gyvenimą į naujus grožio laipsnius, siekiančius idealaus buities stovio.

Taigi protinimas veda pažinimo, dorinimas – tobulinimosi ir estetinimas – grožėjimo takais. Ogi visas kultūrinimo darbas, lavindamas ir auklėdamas visas žmogaus galias ir maitindamas jas civilizacijos laimėjimais, privalo įdiegti žmogui nenuilstamo stengimosi vykti pažangos keliais vaduojantis aukščiausiais tiesos, gėrio ir grožio idealais. Ir štai humanitarinei kultūrai tenka čia susidurti su absoliuto problema ir patirti ribų savo galimybėms. Jei nenorėsime, kad šitie idealai virstų tuščiais žodžiais, turėsime juos atremt į realus absoliuto esmę. Tuo tarpu žmogaus santykiai su šituo absoliutu, t. y. su Dievu, reiškiasi jau religijos lytimis. Tokiu būdu, jei kultūra, iš vienos pusės, remiasi materialine prigimtimi, tai, iš antros pusės, nuosaikiai plečiama ji reikalauja sau papildymo religijos srityje. Tad ir pilnutinis ugdymas tur apsivainikuoti religinimo pareigomis.

Humanitariniam protinimui religinime atitinka tikėjimo gaivinimas, dorinimui – meilės auklėjimas, estetinimui – vilties žadinimas. Šitų trijų teologinių dorybių skatinimas sudaro subjektyvų religinimo uždavinį. Eidamas objektyvų uždavinį religinimas pateikia žmogui dogmatinio išsilavinimo, auklėja jame religinio bendravimo įpročius ir pratina jį prie sakramentalinio gyvenimo. Dogmų išpažinimas, šventųjų bendravimas ir sakramentalinė praktika – štai trys pagrindinės religinio gyvenimo sritys, kur randa aukščiausio patenkinimo teorinis, praktinis ir estetinis žmogaus reikalai. Taip suharmonizavęs visas žmogaus galias ir suliejęs visas jo gyvenimo sritis į vieną

tėkmę, nukreiptą į dievybės jūres, pilnutinis ugdymas sukurs pilnutinį žmogų.

Baigiant esmingą pilnutinio ugdymo nusakymą pravers padarius keletas bendrų išvadų. Pirma, kiekviena atskira ugdymo pareiga privalo derintis su visa jo sistema ir atitikti galutinam jo tikslui. Antra, kiekviena atskira ugdymo pareiga taip ar šiaip atsiliepia visame žmogaus gyvenime, ir todėl kurios vienos jų apleidimas ar iškreipimas turi neigiamosios įtakos visoms kitoms ugdymo sritims. Galop trečia, pilnutinis ugdymas tėra vienas iš tikro tikslingas ir todėl griežtai privalomas kiekvienam pedagoginės sistemos laipsniui, nežiūrint faktino josios dydrodžio.

II. *Pilnutinio ugdymo veiksniai*

1. *Pašauktieji ugdymo veiksniai (šeima, mokykla, Bažnyčia)*

Nustačius pilnutinio ugdymo esmę ir savybes, man tenka iš eilės trumpai nusakyti vykdomieji jo veiksniai. Visų pirma reik žinoti, jog šitie veiksniai skirstomi į pašauktuosius ir pripuolamuosius. Pašauktųjų paprastai nurodoma trejetas: šeima, valstybė ir Bažnyčia. Vietoje valstybės bus tikriau pastačius mokyklą, nes valstybės rolė ugdymui visuomet reiškiasi per mokyklą, tuo tarpu kad mokykla ne visuomet yra valstybinė įstaiga. Taigi šeima, mokykla ir Bažnyčia, štai trys veiksniai, kurie iš pašaukimo tarnauja ugdymui vykdyti, kai visi kiti ugdomieji veiksniai eina į šitą tikslą pripuolamuoju būdu. Tarp trijų pašauktųjų ugdymo veiksnių ir trijų gyvenimo sričių pigu pastebėti tam tikras atitikimas. Juk šeima iš savo pagrindo yra sritis, kur užsimezga psichofizinė naujosios kartos prigimtis. Tiesa, sulig gimdymu ir auklėjimu paprastai įdiegiami šitai prigimčiai šiokie ar tokie kultūros ir religijos polinkiai, kurie dažnai

tur sprendžiamosios reikšmės visam tolimesniam žmogaus gyvenimui, tačiau religinimas ir kultūrinimas, kad ir esti privalomomis šeimos pareigomis, vis dėlto nesudaro tiesioginio jos uždavinio. Kultūrinimo tikslams tiesioginiu būdu tarnauja mokykla, – bendrojo lavinimo mokykla – bendram kultūrinimui ir specialaus lavinimo – vienai kuriai jo šakai. Tai betgi nereiškia, kad mokykla galinti, iš vienos pusės, apleisti žmogaus prigimties ugdymą, grendžiantį pastovios atramos humanitarinei kultūrai, ir iš antros pusės – nesirūpinti religinimu, teikiančiu šitai kultūrai aukštesnės prasmės. Kultūrinimas, reiškiąsis, kaip žinome, protinimu, dorinimu ir estetinimu, vien nuosvaros tetur mokyklos uždaviniuose. Pagaliau ir Bažnyčiai rūpi ne vienas tik religinimas, nes religinimo sėkmė pareina nuo dorinimo, o pastarasis savo ruožtu – nuo prigimties lavinimo ir šiaip jau nuo bendro kultūrinimo.

Iš čion jau matyti, jog šeima, mokykla ir Bažnyčia, vykdydamos specialius savo uždavinius, yra tampriai surištos viena su kita bendru pilnutinio ugdymo tikslu. Tai reiškia, jog pilnutinis ugdymas pilnatvės principui išlaikyti praktikoje reikalauja pilno šeimos, mokyklos ir Bažnyčios solidarumo. Iš tikrųjų šitą solidarumą nulemia jau krikščioniškoji pasaulėžiūra, kuria vaduojasi katalikų pedagogika lygiai taip pat, kaip ir visas jų gyvenimas.

Reikalaujamas šeimos, mokyklos ir Bažnyčios solidarumas neleidžia mokyklai būti neutraliai pasaulėžiūros atžvilgiu. Faktinai neutralumo principas ir negal būti nuosaikiai išlaikytas jokioje mokykloje, nes jo griežtas vykdymas būtų lygus mažne pilnam atsisakymui nuo materialinio arba objektyvaus ugdymo uždavinio. Jei ugdymas tenorėtų pasitenkinti labiausiai formaliniu savo uždaviniu ir sulig tuo lavinti tik žmogaus galias neteikiant jam pozityvių kultūros ir religijos vaisių, pareinančių nuo bet kurios pasaulėžiūros, tai kiekvienas bręstąs žmogus turėtų pasaulėžiūros

srityje atlikti individualinėmis savo pastangomis darbą, kuris paprastai dirbamas didelės žmonių daugybės per ištisus amžius. O kadangi toks darbas nors kiek pakenčiamai vienam žmogui neįveikiamas, tai pažanga, kiek ji pareina nuo pasaulėžiūros tobulėjimo, būtų labai sukliudyta. Ruošdama žmogų tikrai pažangai pedagoginė sistema privalo auklėti jame kuo daugiausia laisvos iniciatyvos, kad jis galėtų sąmoningai palaikyti teigiamąsias ir atmesti neigiamąsias praeities tradicijas ir drąsiai žengti pažangos keliais.

Nuosekliam mokyklos neutralumui esant negalimam, visai teisingas yra principinis reikalavimas, kad kiekvienas žymesnis žmonių būrys, sujungtas bendra pasaulėžiūra, turėtų savų mokyklų. Tik turėdama savų mokyklų katalikų visuomenė tegal lemtai suderinti šeimos, mokyklos ir Bažnyčios darbus pilnutiniam ugdymui vykdyti praktikoje.

Iš to, kad pedagogikos teorija bei praktika faktinai negali būti neutralios pasaulėžiūros atžvilgiu ir kad sulig tuo mokykla privalo remtis tų žmonių pasaulėžiūra, kurie ją steigia, dera padaryti bendra išvada, jog mokykla normaliose aplinkybėse, arba teišeinant vien iš principo, negali būti valstybės veikimo organu. Nuoseklaus mokyklos suvalstybinimo neleidžia ne tik jos savybės, pažymėtos aukščiau, bet ir tiesioginiai valstybės uždaviniai. Pagrindinė valstybės pareiga yra išlaikyti visuomenėje teisėtus tvarkos bei gerovės pamatus laisvės ir lygybės principais, bet tai toli gražu neįgalioja valstybės, kuri, kaipo tokia, negal turėti savos pasaulėžiūros, spręst apie pasaulėžiūrą, dėtiną į pedagoginės sistemos pamatą. Užtat, neišsilenkdama iš tiesioginių savo uždavinių plotmės, valstybė gal ir privalo laiduoti visuomeninės santvarkos priemonėmis tinkamas sąlygas kultūringajai mokyklai tarpti, ir dargi taip, kad šitos sąlygos atitiktų kiekvienos neišeinančios iš valstybingumo ribų pasaulėžiūros reikalams sulig laisvės ir lygybės principais. Taigi reikalavimas nepriklausomos, pasaulėžiū-

ros atžvilgiu, nuo valstybės katalikiškos mokyklos pateisinamas ne tik mokyklos, bet ir valstybės esme.

Jei dabar norėčiau kalbėt apie tai, kuo turėtų pasižymėti šeima, mokykla ir religinimo vykdytojai, kad atitiktų pilnutinio ugdymo uždaviniams, tai šitas noras nuvestų mane toliau, nekaip priderėtų šiuo atveju. Tekonstatuosiu vien faktą, jog šitie ugdymo veiksniai pas mus leidžia pageidauti daug daugiau, negu paprastai manoma. Pavyzdžiui, imkime mūsų mokyklą. Neužtektų katalikams turėti savų mokyklų, kas paprastai katalikų pageidaujama; neužtektų taip pat pakelti jų lygis iš dabarties mokyklų stovio, apie ką paprastai svajojama; reikėtų dargi griežtai keisti dabartinių mokyklų sistema vaduojantis pilnutinio ugdymo reikalavimais, kas jau retai kada kiek aiškiau nusimanoma.

Iki šiolei tiek realinė mokykla, kiek ir klasinė sirgdavo vienašališku intelektualizmu, nors pirmoji laikydavos labiau natūralistinės, o antroji – humanistinės pakraipos. Pilnutinis ugdymas, neprivaląs, kaip žinome, vengti nei natūralinių, nei humanitarinių pradų, jungia šituos abiejų rūšių pradus pusiausvyroje, įvesdamas juos į pilnutinio gyvenimo sintezę, kur religija pildo vyriausiąją vadovavimo rolę. Taip sintetinimo būdu pilnutinis ugdymas iš principo sutaiko klasinės ir realinės mokyklos priešingumą ir nustato vieną tikrai tikslingą tipą bendrojo lavinimo mokyklai.

Be to, pilnutinio ugdymo mokykla turėtų ne vien protinti jaunuomenę, kas paprastai daroma, bet ir sistemingai ją dorinti ir estetinti, ko paprastai nedaroma, nekalbant jau apie sistemingą fizinį mankštymą, kuo paprastai apsimetama darant. Jei ne viskas galima įspraust į mokymo valandas, tai tas dar nereiškia, kad to mokykla ir neprivalanti daryti. Mokykla yra jaunimui mažas pasaulis, kur jis bręsta ne vien tik protu, bet ir daugeliu kitų atžvilgių; o jei taip, tai šitas brendimas privalo būti sistemingai ir planingai vaduo-

jamas. Pavyzdžiui, tinkamas mokytojų bendravimas su mokiniais, iš vienos pusės, ir tam tikras mokinių draugavimas vienų su kitais, iš antros, sudaro esminę mokyklos gyvavimo pusę, kuri nevalia jos vadovams apleisti be nusidėjimo savo pareigoms jau dėl tos priežasties, kad čia dedami pamatai tam visuomeniniam išsidirbimui, kuriuo paskui laikosi visuomenės santvarka. Apie tai kiek geriau už kitas tautas nusimano anglai, ir štai kodėl jų padermė taip ryškiai skiriasi nuo kitų tautų būdo išlavinimu, nors nusileidžia kai kurioms iš jų intelektualiniu išsimiklinimu.

Ne mažiau kaip kad mokykla tebepalieka vietos pageidavimams mūsų šeima, kuri turėtų tapti tikru krikščioniškuoju židiniu ir su visu sąmoningumu eit ugdymo pareigas, taip pat mūsų religintojai, kurie, dirbdami svarbiausią ugdymo darbą, turėtų geriausiai prisiruošti prie jo tiek bendru, kiek ir pedagoginiu atžvilgiu. Pastariesiems svarbu gerai numanyti, jog religinimas, nevedamas sutartinėje su prigimties ir kultūros reikalais ir neeinąs pažangiai plintančiais ratais greta su bendru lavinimu, labai dažnai ne tik neatneša pageidaujamų vaisių, bet gal net pakenkti religiniam auklėtinių gyvenimui, apsunkindamas įvairių gyvenimo sričių derinimą. Tad religintojai privalo ne tik iškilti religiniu išsilavinimu, bet taip pat įsigyti reikiamo prityrimo prigimties dalykuose ir pralenktinai įveikti aktualias kultūros problemas. Tik tada jie stovės prideramoje savo pareigų aukštumoje.

2. *Pripuolamieji veiksniai*

Tiek šiam reikalui apie pašauktuosius ugdymo veiksnius. Apie pripuolamuosius maža čia tegali būti kalbos, nes jie neatlieka tiesioginių ugdymo pareigų, nors dažnai turi didelės svarbos naujųjų kartų gyvenimui. Apystovų tarpas, visuomeninės įstaigos, privatinių draugijų veikimas, spau-

da – štai jau ištisa veiksnių eilė, kuri taip ar šiaip gal dirbti ugdymo darbą. Juo aukščiau kyla visuomenės kultūra, juo teigiamesnė palieka šitų veiksnių įtaka. Bet iš kitos pusės, pati visuomenės kultūra žymia dalimi pareina nuo sėkmingo ugdomųjų organų veikimo, nes, apskritai tariant, visuomenės kultūra ir ugdymo veiksniai yra surišti grįžtamąja savitarpio įtaka.

III. *Primygtini dabarčiai pilnutinio ugdymo punktai*

1. *Idealių polinkių skatinimas kaipo drausmės pagrindas*

Faktas, jog ugdymo tobulėjimas ir visuomeninė pažanga yra vienas antram sėkmingumo sąlyga, neleidžia tikėtis staigia pervarta ugdymo sistemoje ir jos vienu sykiu ištobulinimu. Čia dera eiti nuosaikios evoliucijos keliu, mušant kaskart stipriau į silpnas tradicinio ugdymo puses. Keletą jo pagerinimų, ypatingai privalomų dabartinių įvykių akivaizdoje, norėčiau primygtinai pabrėžti, baigdamas savo referatą.

Visiems aišku, jog sėkmingas ugdymo darbas negalimas be šiokios ar tokios drausmės, arba skatinimo priemonių sistemos. Drausmės sistemos klausimas galų gale suvedamas prie to, kokiomis lytimis privalo ugdyme reikštis pagyrimas ir papeikimas. Praktikoje pastebima ištisa drausmės priemonių eilė, kaip antai: pataikavimas geiduliams, fizinė bausmė, rivalizacijos, arba lenktyniavimosi, skatinimas, idealinių polinkių žadinimas. Veik visoms drausmės rūšims galima rasti gynėjų pedagogikos istorijoje. Tačiau norint jas teisingai įvertinti, reik skirti jų lygstamoji vertė nuo nelygstamosios. Nusakytoje aukščiau drausmės priemonių eilėje tik pirmoji, t. y. pataikavimas geiduliams, teverta nelygsta-

mojo pasmerkimo, tuo pačiu laiku kaip paskutinioji, t. y. idealinių polinkių žadinimas, užsitarnauja nelygstamojo gynimo. Tuo tarpu iš dviejų greta stovinčių priemonių sekamoji tur lygstamosios nuosvaros palyginant su pirm einančia. Taip iš dviejų blogybių fizinė bausmė yra geresnė už pataikavimą geiduliams, lenktyniavimosi sistema už fizinę bausmę, ir tik idealinių polinkių žadinimas, būdamas vienintelė padori skatinimo priemonė, griežtai pralenkia visas kitas.

Surašyta čia drausmės priemonių tvarka nėra visai pripuolamas dalykas. Faktinai jos laipsniais kilo ir kyla pedagoginės teorijos bei praktikos tobulėjimas. Buvo laikas, ir dargi labai neseniai, kai fizinė bausmė buvo laikyta būtina drausmės lytimi. Paskui imta ginti ir iki šiolei tebeginama lenktyniavimosi sistema jaunimui skatinti mokykloje. Galima sakyti, žymiausioji pedagogų dauguma teberanda lenktyniavimąsi tinkamiausiu ugdomuoju akstinu. Tuo tarpu šitoje lenktyniavimosi apologijoje glūdi didelis nesusipratimas. Jei rivalizacijos skatinimas mokykloje yra kiek geresnė priemonė už fizinę bausmę, tai tas dar nereiškia, kad šita priemonė yra gera iš savo esmės. Statant plačiai klausimą, ką reiškia mūsų laikais lenktyniavimosi sistema mokykloje, dera atsakyti, jog ji nėra kas kita, kaip tik reikšmingas atspindys tos individualistinės rivalizacijos, kuri, sudarydama ekonominės, socialinės ir politinės kapitalizmo santvarkos pagrindą, yra pastūmusi pasaulį į kruvinas rungtynes. Taigi žemažiūriai lenktyniavimosi sistemos gynėjai ir vykdytojai nenusimanydami tapo dalyviais pasaulinėje katastrofoje.

Apskritai bene geriausiu vertinimo matu pedagogui bus tai, kurių skatinimo priemonių jis vartoja ugdymo darbe, nes juo tobulesnės yra priemonės, juo sunkesnis yra tinkamas jų naudojimas. Pedagogas, ginąs kokią netikusią priemonę, tuo pačiu teikia sau *testimonium paupertatis*[4]. Užtat

tikras pedagogas, kaip kad parodo Fenelono pavyzdys, visą įtikinėjimo galybę, visą dorinę savo įtaigą tevartos vien idealiniams polinkiams skatinti ir pasieks to, ko jokiomis kitomis priemonėmis nebepasiekiama.

Tad pilnutinio ugdymo vykdytojai turėtų skatinti jaunuomenėje ne individualistinių lenktynių įgeidžius, bet idealinius polinkius derinant juos solidarumo sutartinėje. Solidarumas, štai obalsis, kuris mūsų laikų akivaizdoje vienas tetinka visuomeninei ugdymo pareigai. Šitoje pakraipoje privalu išlaikyti visa sistema pradedant paprastais ugdymo žaislais ir baigiant aukščiausiomis dvasios apraiškomis.

2. *Individualizmo ir universalizmo sintezės ruošimas visuomeniniuose ir tarptautiniuose santykiuose*

Kalbėdamas anksčiau apie dorinimą, visą laiką turėjau galvoje jaunųjų kartų visuomeninimą, kaipo sudedamą jo dalį. Tuomet tyčia maža apie tai teprimindavau, kad dabar galėčiau primygtinai kelt aikštėn visuomeninimo reikšmę tolimesnei pasaulio pažangai. Tikras visuomeninimas privalo visų pirma gydyti pasaulį nuo to individualizmo, kuris pasirodė jam tiek kenksmingas, ir kuriuo jis visgi tebeserga iki šiolei. Tai nereiškia, jog reikėtų smerkti kiekvienas individualizmas visais atžvilgiais. Žmogaus prigimtis gal ir privalo reikštis individualinėmis lytimis ištisame kultūrinės kūrybos plote. Bet individualizmui nevalia būti išnaudojimo veiksniu toje egoistinėje kovoje už būvį, kuri, sulig teisybe, turėtų būti pakeista solidarine gyvenimo santvarka. Visuomeninimas turėtų kaip tik malšinti žmogaus prigimties linkmę į egoizmą ir ruošti jame gyvą individualinių ir visuomeninių pradų sintezę.

Itin mokyklų vedėjai privalo gerai nusimanyti laiką savo rankose svarbiausią naujųjų kartų visuomeninimo

veiksnį. Mokykla yra mažoji visuomenė, iš kur įgyti įpročiai nešami vėliau į platų tikros visuomenės gyvenimą. Kokiu draugu žmogus yra įpratęs būti mokykloje, tokiu visuomenės nariu bus jis paprastai gyvenime. Ir jei žmonija dabar serga tikro visuomeniškumo stoka, tai jos žaizdų gydymas tur prasidėti kaip tik mokykloje. Bet pirm šitam tikslui reikėtų ji reorganizuoti tokiu būdu, kad jos auklėtiniai įprastų aukoti egoistinius savo polinkius mokyklos gyvenimo tvarkai ir harmonijai, sugebėtų draugiškai valdytis laisvės ir lygybės principais ir pamėgtų sutartinai reikšti kuriamąsias savo pastangas. Žinoma, visuomeninimo pareigų mokykla nepajėgia visai tinkamai atlikti nepadedant šeimai, kuri mėto ugdomąsias sėklas į jaunųjų sielų dirvą, ir Bažnyčiai, kuri teikia aukščiausių sankcijų doriniam ir todėl galutinoje sąskaitoje – visuomeniniam gyvenimui.

Tai, kas pasakyta apie tikrą visuomeninimą, kaipo ruošimą individualizmo ir universalizmo sintezės visuomeniniuose santykiuose, dera taip pat tikram tautiniam auklėjimui, kuris turėtų ruošti tokią pat sintezę tarptautinių santykių srityje. Jei vos dabar teužsimenu pirmą kartą apie tautinį auklėjimą, tai nebūtų teisinga manyti, kad maža reikšmės jam tepripažįstu pilnutiniame ugdyme. Tiesa, jis nėra radęs vietos ugdymo turinyje, ir būtent todėl, kad tarnauja šitam pastarajam reiškimosi lytimi. Tai plaukia jau iš pačios tautinio gyvenimo esmės, nes tautybė yra sutelktinė individualybė, kurios lytimis reiškiasi kultūrinė kūryba. Būdama kurios vienos visuomenės gyvenimui reiškimosi lytimi, bet ne turiniu, tautybė, aiškus dalykas, negali būti žmogui tikslu ir tėra viena prigimta ir faktinai būtina kultūrinio gyvenimo priemonė. Tai supratus pigu jau numanyti, jog tautinis individualizmas, liečiąs sutelktinio gyvenimo lytis, ir žmogaus dvasios universalizmas, sudaręs šito gyvenimo turinį, privalu suderinti sintezėje, kur

rastų sau tinkamos vietos ir tautų skirtingumas, ir žmonijos vieningumas.

Tikram tautiniam auklėjimui yra svetimas nacionalizmas, kuris laiko tautybę tikslu. Ypač mūsų laikais tai svarbu gerai numanyti, nes naujųjų laikų nacionalizmas ir buvo tuo veiksniu, kuris imperializmo pavidalu perkėlė kalbėtą individualizmą iš visuomeninio tautų gyvenimo į tarptautinius santykius ir davė pradžios ženklą pasauliniam karui. Gerai suprastas patriotinis auklėjimas tur sutaikyti naujose kartose individualines tautinio gyvenimo apraiškas su visuotinuoju visos žmonijos solidarumu. Šitas žmonijos taikymo darbas gal ir privalo būti varomas visame ugdymo plote šeimoje, mokykloje ir Bažnyčioje, o tam gerų progų atsiranda kiekviename žingsnyje, kad tik auklėtojams netrūktų nusimanymo, geros valios ir kilnios širdies.

3. *Pačių ugdytojų ugdymas*

Tuo tarpu juo aukštesni yra ugdymo idealai ir juo tobulesnė yra drausmės sistema, remiantis idealiniais žmogaus polinkiais, juo daugiau reikalaujama iš pačių ugdytojų nusimanymo ir sugebėjimo. Jei tad tikras žmonijos žaizdų gydymas turi prasidėti nuo pilnutinio naujųjų kartų ugdymo, tai pats šitas ugdymas turi prasidėti nuo tinkamo pačių ugdytojų ruošimo. Štai nuo ko tenka pradėt ir mums, norintiems pagrįsti savo tautai tobulesnį ir laimingesnį gyvenimą. Pavyzdinga vidurinė mokykla ir aukštasis pedagoginis institutas, suvienytu bendrais pilnutinio ugdymo tikslais, galėtų sudaryti užuomazgą šitam svarbiam darbui. Iš čion plintančiais ratais turėtų kaskart smarkiau skėstis į visą tautą tikro atgimimo žygis. Bet šiam kartui nebekalbėsiu daugiau apie šitą grynai praktinį sumanymą. Pakaks į jį nurodžius, kaipo į praktinę viso mano pranešimo išvadą.

Užbaigos žodis

Baigdamas tenorėčiau dar kartą pabrėžti, jog didieji mūsų laikų įvykiai stato pedagogikos dirvoje naujų uždavinių taip pat mums, kaip ir visam pasauliui. Būtent, svarbu pedagogikos priemonėmis taisyti tai, kas tarptautiniuose santykiuose vedė prie imperialistinio karo, o visuomenės viduje – prie demagoginės revoliucijos. Einant į šitą tikslą dera į pedagoginės teorijos pamatą dėti pilnatvės principas, sulig kuriuo privalu sutartinai lavinti žmoguje visos galios ir ruošti jis vykdyti savo uždavinius visose gyvenimo srityse. Praktikos atžvilgiu svarbu nustatyti solidarumas tarp visų ugdomųjų veiksnių ir ypač tarp pašauktųjų, kuriais yra šeima, mokykla ir Bažnyčia. Toliau idealinių polinkių skatinimas turi sudaryti ugdomosios drausmės pagrindą ir vietoje rivalizacijos įgeidžių stiprinti solidarumo įpročius. Galop šiais laikais ypatingos svarbos turi tinkamas ruošimas individualizmo ir universalizmo sintezės, kuri padėtų asmens ir visuomenės solidarumui persimest į tarptautinę sritį ir realizuoti tikrą žmonijos vienybę laisvų ir lygių tautų sąjungoje. Tik šitaip vedamas ugdymo darbas leis mūsų tautai ir visai žmonijai tikrai pasiruošti tikslams, kuriuos Apvaizda yra nuskyrusi mūsų pasauliui.

PILNATVĖS, SUTARTINĖS IR PRIKLAUSOMYBĖS PRINCIPAI UGDYMO SISTEMOJE*

Į ž a n g a. – Bendrosios paaiškinimo pastabos apie ugdymo sistemą

Šios dienos paskaitoje esu pasiryžęs pagvildyti kiek specialiau pilnatvės (integraliteto), sutartinės (harmonijos) ir priklausomybės (subordinacijos) principus ugdymo sistemoje. Pirmu pažvelgimu šita tema gali pasirodyti visai neaktuali mūsų laikų pedagogams ir ypač mokyklų kapelionams. Tiesa, išvardyti principai yra labai bendri ir tartum abstraktūs. Tačiau kaip tik todėl, kad jie yra bendri, jie turi sprendžiamosios reikšmės ugdomajam veikimui ir yra visuomet aktualūs, kai jie tenka taikyti praktikoje. Tai ir turės paaiškėti mano paskaitos pabaigoje.

Įvedamai turiu dar pasakyti, jog į mano paskaitos pagrindą yra padėtas tas ugdymo sistemos supratimas, kurį vadinu pilnutinio ugdymo koncepcija, ir kuris mano buvo jau išvystomas įvairiais atvejais, tarp kitko – „Lietuvos Mokyklos" 1923 m. 11 sąsiuvinyje (žr. straipsnį „Mokyklų tipai etc."). Tačiau spėdamas, jog ne visiems iš Tamstų buvo progos susipažinti su pilnutinio ugdymo sistema, greituoju atvaizduosiu jos trumpą schemą, kurios akivaizdoje bus lengviau orientuotis tolesnėje mano minties eigoje.

Pilnutinio ugdymo sistema gali būti šitaip trumpai nusakyta. Ugdymas privalo paruošti visą žmogaus asmenį pilnam gyvenimui. Todėl jis turi atsižvelgti į visas gyvenimo

* Referatas, skaitytas 1924 m. liepos 3 d. per IV Lietuvių katalikų kongresą mokyklų kapelionų sekcijoje.

sritis ir į visas žmogaus galias. Esama trijų gyvenimo sričių, būtent: prigimties, kultūros ir religijos, ir sykiu esama trejopos žmogaus galios, būtent: teorinės, praktinės ir estetinės. Čia, žinoma, imu žmogaus galios sąvoką atžvilgiu, teatitinkančiu pedagogikos, bet ne psichologijos reikalui. Ir štai žmogus eina per visas gyvenimo sritis su visomis savo galiomis. Todėl ugdymui privalo rūpėti, kad kiekvienoje gyvenimo srityje kiekvieno žmogaus galia išsivystytų ir pasireikštų tinkamu būdu. Šitas išsivystymas ir pasireiškimas sudaro auklėtinyje tam tikrą pastovią dispoziciją, arba nusiteikimą, kuris yra vadinamas pedagogine, arba ugdomąja, vertybe. Pagrindinių ugdomųjų vertybių esama tiek, kiek gaunama dauginant gyvenimo sričių skaičių iš žmogaus galių skaičiaus; reiškia, jų yra visas devynetas.

Prigimties srityje teorinei galiai atitinka ugdomoji vertybė, kuri galima pavadinti tiksliu juslių veikimu; praktinei galiai atitinka fizinis galingumas, estetinei galiai – savaiminga kūryba. Prigimties srityje visos trys ugdomosios vertybės gali būti suvestos prie vienos bendros vertybės, kuri bus ne kas kita, kaip žmogaus kūno nusiteikimas aukštesniems tikslams.

Kultūros srityje teorinei galiai atitinka išlavintas protas, gaminąs žinią; praktinei galiai atitinka čia išauklėta valia, sudaranti doros pagrindą; ogi estetinei galiai – estetinis jausmas, kaipo dailiojo meno kuriamasis akstinas. Kultūros srityje visos trys ugdomosios vertybės gali būti suvestos prie vienos bendros vertybės, kuria yra sielos galių išsivystymas.

Religijos srityje teorinei galiai atitinka tikėjimo vertybė, kaipo dogmų išpažinimo pagrindas; praktinei galiai – meilės vertybė, kaipo šventųjų bendravimo akstinas, ir estetinei galiai – vilties vertybė, kaipo pagrindinis nusiteikimas sakramentalinėje praktikoje. Religijos srityje visos trys ugdomosios vertybės gali būt suvestos prie vienos bendros

vertybės, kuria bus dvasios klestėjimas. Schemoje visa tai atrodo šitokiu būdu:

Gyvenimo sritys	Bendros ugdomosios vertybės	Atskiros ugdomosios vertybės		
		teorinė galia	praktinė galia	estetinė galia
Religija	dvasios klestėjimas	7. tikėjimas (dogmų išpažinimas)	8. meilė (šventųjų bendravimas)	9. viltis (sakramentalinė praktika)
Kultūra	sielos galių išsivystymas	4. išlavintas protas (žinija)	5. išauklėta valia (dora)	6. estetinis jausmas (dailusis menas)
Prigimtis	kūno nusiteikimas aukštesniems tikslams	1. tikslus juslių veiklumas	2. fizinis galingumas	3. savaiminga kūryba

Atskiri ugdymo atžvilgiai, kurie neatitinka nei gyvenimo sritims, nei žmogaus galioms, gali irgi turėti savų ugdomųjų vertybių, iš kurių svarbiausios yra individualybė, tamprumas, visuomeninis solidarumas, tautinis patriotizmas ir humanistinis universalizmas, apimąs visą žmoniją. Tiek įvedamųjų paaiškinimų apie ugdymo sistemą.

I. *Pilnatvės principas*

1. *Jo supratimas.* Kiekvienas, kam rūpi ugdymo klausimas, lengvai sutiks su bendru pasakymu, jog ugdymas, imamas savo visumoje, turi būti pilnas, arba tvirčiau tariant, pilnutinis. Tai reiškia, jog ugdymą tarp kitko turi vaduoti pilnatvės principas. Tačiau šitas taip aiškus savaime reikalavimas yra įvairiai suprantamas pagal tai, kaip yra suprantamu žmogaus prigimtis bei gyvenimas. *Pilnat-*

vės, arba integraliteto, principas reikalauja, kad būtų lavinamos visos žmogaus galios ir kad žmogus būtų ruošiamas visoms gyvenimo sritims. Jei ugdymo sistemoje bus apleista viena kuri žmogaus prigimties galia, pats ugdymas negalės jau būti pilnutinis. Taip pat jei ugdymo sistema neruoš žmogaus vienai kuriai gyvenimo sričiai, ugdymas irgi nebus pilnutinis. Sakysime, ugdyme neatsižvelgiama į jausmų auklėjimą. Jausmas, kad ir nėra žmogaus prigimties galia psichologijos atžvilgiu, vis dėlto gali būti laikomas žmogaus galia pedagogikos atžvilgiu, ir todėl žmogus su neišauklėtais jausmais nėra išugdytas pagal pilnatvės principą. Panašiai žmogus su neišlavinta materialine prigimtimi nėra pilnai išugdytas žmogus. Juo mažiau gali būti laikomas pilnai išlavintu bei išauklėtu žmogumi tasai, kas nėra paruoštas religinei gyvenimo sričiai, nes jam kaip tik trūksta tos gyvenimo viršūnės, nuo kurios įgauna tikros prasmės visas žmogaus gyvenimas.

Maža to. Pilnatvės principas reikalauja dargi, kad, lavinant žmogaus galias ir ruošiant žmogų pilnutiniam gyvenimui, būtų atsižvelgiama ir į tai, kas neatitinka nė vienai žmogaus galiai ir nė vienai gyvenimo sričiai, paimtom skyrium. Tai yra, pavyzdžiui, individualinis ir visuomeninis ugdymo atžvilgiai, kuriuodu reikalauja, iš vienos pusės, kad žmogaus individualybė būtų kuo stipriausiai išvystyta, o iš antros pusės, kad šita individualybė sugebėtų sutarti su visuomeninio gyvenimo tvarka ir tikslais. – Pagaliau sutelktinė visuomeninio gyvenimo lytis taip pat negali būti abejinga ugdymo sistemai. Šitą lytį sudaro tai, kas yra vadinama vienu tautybės žodžiu. Ir štai ugdymo sistema, ruošianti žmogų pilnutiniam gyvenimui, negali nepasirūpinti ir tuo, ko reikalauja tautos gyvenimas iš atskirų savo narių, nes tauta, kaipo sutelktinė individualybė, sudaro normalių sąlygų sykiu ir visuomeniniam, ir individualiniam gyvenimui.

2. *Pilnatvės principas ir krikščioniškasis universalizmas.* Jei dabar imtume pilnatvės principą vienu iš kriterijų, kuriais patikrinamas pedagoginės sistemos teisingumas, tai turėtume pripažinti, jog vien tik krikščioniškoji pasaulėžiūra tėra laisva nuo bet kurio ekskliuzyvizmo ir jog todėl krikščioniškoji pedagogika pajėgia realizuoti ugdymo sistemoje plačiausią pedagoginę sintezę. Jokia kita pedagoginė pakraipa nepajėgia nieko pridėti prie krikščioniškosios pedagoginės sistemos, bet gali ją susiaurinti, ką nors atmetusi, ir tuo pačiu gali nusidėti prieš pilnatvės principą. Todėl mums yra visai aišku, jog jau vienas tik pedagoginis pilnatvės principas reikalauja, kad į katalikų mokyklos pagrindą būtų padėta krikščioniškoji pasaulėžiūra, ir kad šita pasaulėžiūra būtų išlaikyta pilnoje savo visumoje. Tai, žinoma, nereiškia, kad nekatalikams privalanti būti primesta krikščioniškoji mokykla, bet tai visuomet reiškia, kad katalikai savo jaunimui privalo turėti krikščioniškąją mokyklą arba, ko mažiausia, katalikai turi apginti viešosiose mokyklose teises lavinti bei auklėti savo jaunimą pagal krikščioniškosios pasaulėžiūros principus. Čia neturiu galimybės gilintis į mokyklų politiką. Prie progos tepabrėžiu vien, jog materialinis pilnatvės principo supratimas, t. y. jo turinio supratimas, pareina nuo pasaulėžiūros ir jog statant ugdymui reikalavimą, kad jis būtų vedamas pagal pilnatvės principą, neišvengiamai šaukiamasi tokios ar kitokios pasaulėžiūros pagalbos. Taip, mūsų supratimu, pilnatvės principas įgauna ugdymo krikščioniškojo universalizmo prasmės, ir būtent todėl, kad šitas krikščioniškasis universalizmas teigiamai nusistato į visas gyvenimo sritis, į visas žmogaus galias, į individualinį ir visuomeninį gyvenimo atžvilgį, į tautybę ir į visos žmonijos solidarumą. Visa, kas buvo nurodyta pilnutinio ugdymo schemoje, randa krikščioniškojoje sintezėje tokio ar kitokio pateisinimo ir sau tinkamą vietą, ir sykiu niekas negauna joje ekskliuzyvinės persvaros viena-

šališkos pakraipos, nors žinoma, netobulas krikščioniškosios pasaulėžiūros supratimas gali įpult į vienašališką ekskliuzyvizmą. Bet tai jau yra ne krikščioniškosios pasaulėžiūros, bet šita pasaulėžiūra spekuliuojančių žmonių silpnumas.

3. *Pilnatvės principas ir bendrojo lavinimo mokykla.* Matėme, jog pilnatvės principas yra organingai surištas su pasaulėžiūros universalizmu, nes pastarasis suteikia jam realaus turinio. Vieną kartą nustatytas turinio atžvilgiu pilnatvės principas jau pats stato reikalavimų ugdomajam veikimui ir ypač jo organizuotam pavidalui mokykloje. – Paskutiniais laikais vis labiau aiškėja, jog mokyklos ir ypač bendrojo lavinimo mokyklos nedera imti kaipo vieno tik mokymo arba, kiek plačiau tariant, vieno tik protinimo įstaigos. Neabejotina, jog protinimas, intelektualinis lavinimas, yra vienas iš daugelio ugdomųjų uždavinių. Neabejotina irgi, jog mokykloje protinimas sudaro pagrindinę ugdomojo veikimo dalį ir jog net per protinimą mokykloje atsiekiama kitų ugdomųjų uždavinių, pavyzdžiui, daroma auklėjamosios įtakos mokiniams. Bet vis dėlto, kaip sakyta, paskutiniais laikais vis labiau aiškėjo, jog bendrojo lavinimo mokykla neprivalo būti vien protinimo, arba intelektualinio lavinimo, įstaiga. Ir iš tikro, jei mokykla tebūtų vien intelektualinio lavinimo įstaiga, kur žmogus, ruošiamas gyvenimui, galėtų būti išugdytas pagal pilnatvės principą? Kurie ugdomieji veiksniai bei veikėjai galėtų iš tikro realizuoti naujosios kartos pilnutinį ugdymą?

Kad dalykas geriau paaiškėtų, imkime tik aukštesniosios mokyklos jaunimą. Taigi prileidžiama, jog aukštesniojoje mokykloje jaunimas teigauna vien bendrą aukštesnįjį intelektualinį išsilavinimą. Tai reikštų, jog mokykloje būtų vien atsižiūrima į teorinę gyvenimo sritį ir jog šita sritis būtų imama išlavinto proto atžvilgiu. Faktinai tokia mokykla iš devynių

pagrindinių ugdymo vertybių tepateiktų einančiam aukštesniąją mokyklą jaunimui tik vieną, pažymėtą ketvirtoje vietoje. Kyla tad klausimas, kokiu būdu tas pats jaunimas galėtų įgyti visas kitas pedagogines vertybes tame laipsnyje, kurio reikalauja aukštesnysis bendras lavinimas.

Iš prigimtųjų veiksnių šituo klausimu, žinoma, nenustotų rūpinusiosi šeima ir Bažnyčia. Tačiau reik tuoj pastebėti, jog auklėjamoji šeimos įtaka, labai didelė jaunesniame vaikų amžiuje, paprastai, jei tėvai nėra pedagogai profesionalai su aukštuoju mokslu, mažai tesiekia tą laikotarpį, kai jaunimas susidaro pasaulėžiūrą. Todėl auklėjamoji šeimos įtaka yra aiškiai nepakankama einančiam aukštesnįjį mokslą jaunimui. Juo mažiau galima ginčyti auklėjamąją Bažnyčios įtaką bebręstančiam jaunimui, bet ar galima pasakyti, jog šita įtaka gali pateikti jaunimui aukštesnįjį dorinį ir religinį išauklėjimą bei išlavinimą be mokyklos pagalbos. Mokyklai tepakanka būti vien abejingai doros ir religijos reikalams, kad nelyginant prasikišęs į priekį intelektualinis išsilavinimas imtų žiūrėti su panieka į šituos reikalus.

Iš pripuolamųjų veiksnių nemaža ugdomosios įtakos gali turėti pačio jaunimo auklėjimasis, lavinimasis ir mankštymasis. Bet būtų per dideliu optimizmu tikėtis, jog šitas veiksnys gali atstoti planingą bei sistemingą ugdomąjį veikimą. Žodžiu tariant, jei aukštesnioji mokykla nesiima auklėti ir lavinti pagal pilnatvės principą besilankantį joje jaunimą, šito jaunimo ugdymas neišvengiamai turi pasilikti vienašališkai intelektualistiniu; o tai reiškia, jog tokia mokykla ko menkiausiai ruošia žmones gyvenimui, nes paprastai gyvenimui ko mažiausiai tinka vienašališkai išlavinti intelektualistai. – Čia labiausiai minėjau dorinį auklėjimą, tuo tarpu galima būtų dar paminėti apie fizinį mankštymą ir estetinį lavinimą, kas irgi negali rasti normalaus išvystymo, jei mokykla palieka šituos dalykus nuošaliai ir nori tapti vien protinimo, t. y. intelektualinio lavinimo įstaiga.

Konsekvencijos iš intelektualistinio mokyklos supratimo tiek yra ryškios savo vienašališkumu, jog paprastai toks supratimas nėra aiškiai ginamas. Bet, kai prieinama prie mokyklos organizavimo, mokykla paprastai virsta vienašališko protinimo įstaiga su labai menkais pilnatvės principui nusileidimais, kurie dažniausiai tiek teturi reikšmės, kiek maskuoja faktiną siaurai intelektualistinį mokyklos pobūdį. Imkime kad ir mūsų dabartinę aukštesniąją mokyklą. Ar faktinai ji nėra vienašališka protinimo įstaiga? Kad tuo įsitikrintume, pakanka tik trumpai paanalizuoti ugdomojo jos veikimo santvarka.

Pažvelkime iš pradžios į pedagoginę sistemą, taip sakant, horizontaliniu krypsniu. Jei paimsime paprastai dėstomą aukštesniojoje mokykloje dalykų visetą, tai pamatysime, jog jų labai nelygiai yra atstovaujamos trys pagrindinės gyvenimo sritys, t. y. materialinė prigimtis, kultūra ir religija. Religijai atstovauja vienas tikybos mokslas. Prigimties sričiai atstovauja, praktiniu atžvilgiu, gimnastika, ogi teoriniu atžvilgiu pripuolamai teužkliūvami realiniuose dalykuose biologijos ir fiziologijos klausimai. Tuo tarpu didžiausioji dalykų dauguma taip ar šiaip liečia kultūros sritį ir dargi žvelgia į šitą sritį pro intelektualistiniu būdu paspalvintus akinius. Toks nelygus kiekybiniu atžvilgiu atstovavimas religijos ir prigimties sritims, rodos, turėtų būti atsvertas kokybiniu atžvilgiu, tobulinant religijos dėstymą ir gimnastikos klausimo pastatymą mokykloje.

Apie gimnastiką tenka pasakyti, jog iki šiolei labai retai kada yra nusimanoma apie jos tikrą svarbą ir jog paprastai žiūrima į ją kaip į menką, nereikšmingą priedą prie kitų mokykloje dėstomų dalykų. Tuo tarpu iš tikrųjų gimnastika priderėtų pastatyti, svarbos atžvilgiu, antroje vietoje, būtent tuoj po tikybos mokslo, kadangi gimnastika, kaip ir tikybos mokslas, atstovauja vienai ir visai gyvenimo sričiai. Todėl galutinam ugdymo tikslui mažiau pakenktų pašali-

nimas iš mokyklos bet kurio pagrindinio dalyko iš daugelio dalykų, atstovaujančių kultūros sričiai, kaip kad gimnastikos pašalinimas. Tai supratus, aiškėja irgi, jog iš gimnastikos pamokų turėtų normalioje pilnumoje ugdymo mokykloje išsivystyti tikra kūno kultūra, nušviečiama teoriniu ir doriniu atžvilgiu ir vykdoma praktiniu atžvilgiu suderintoje pagal higienos taisykles žaislų, ritminių judesių, sporto ir rankų darbo sistemoje.

Kaip stovi dabar mūsų mokykloje tikybos dėstymas, nesiimu spręsti, nes tai Tamstoms geriau yra žinoma negu man. Tikiuos, jog dabar yra daug geriau, kaip kad yra buvę palyginti netolimoje praeityje rusų mokyklose Lietuvoje. Tais laikais, kai man teko eiti mokslą, *religijos* dėstymo klausimas dažnai buvo suprantamas visai klaidingai. Ne tik nebuvo supratimo, jog religijos dėstymas privalo būti pastatytas su visu didaktiniu rimtumu pagal religijos svarbą gyvenime, bet dargi dažnai iš religijos pamokų buvo daromos mokiniams pramogos, iš kurių mokiniai visados išeidavo nešini tradicinėmis penkiukėmis. Per tokias pamokas mokiniai negaudavo religijos supratimo, atitinkančio jų protiniam išsilavinimui ir todėl prie pirmos progos lengvai nusikratydavo savo vaikiškai neišvystytomis idėjomis apie religijos dalykus. Drįstu net teigti, jog šiais laikais mes nebūtume turėję taip neproporcionaliai daug netikinčios inteligentijos, jei rusų laikais būtų rimčiau pastatytas religijos mokslas Lietuvos aukštesniosiose mokyklose. Norint išvengti panašių liūdnų išdavų, privalu iš tikybos pamokų išvystyti platus religijos mokslas, kuris ne tik aiškintų religijos dalykų supratimą, bet ir skatintų pagal savarankiškojo veiklumo principą prie atidaus religijos praktikavimo.

Čia ne vienas galėtų man prikišti, jog, statydamas mokyklai praktinių tikslų, prasilenkiau su tiesioginiais mokyklos uždaviniais. Į tokį priekaištą kaip tik primygtinai atsakyčiau, jog mokykla turi ne tik teorinių, bet ir praktinių už-

davinių. Bendrojo lavinimo mokykla, kaip matėme, neišvengiamai turi būti pilnutinio ugdymo mokykla. Ogi pažvelgus į pedagoginę sistemą, taip sakant, vertikaliniu krypsniu, pastebima, jog antrojoje eilėje eina praktinė gyvenimo sritis, atitinkanti žmogaus valiai. Neginčiju, jog mokykloje teorinis lavinimas užima pirmą vietą. Tai betgi toli gražu nereiškia, jog praktinis auklėtinių veikimas neprivalo mokyklai rūpėti. Praktiniu atžvilgiu tiesioginį ir pagrindinį mokyklos uždavinį kaip tik sudaro dorinis auklėjimas.

Šiais laikais vis dažniau kalbama ir rašoma, jog mokyklinis lavinimas privalo ne tik protinti, bet ir dorinti, ir jog todėl mokyklos mokymas privalo būti auklėjamuoju lavinimu. Kad vos ne visos pamokos patyrusių mokytojų rankose gali virsti dorinio auklėjimo proga, negalima nepripažinti. Tačiau reik sykiu pažymėti, jog šitokis netiesioginis dorinis auklėjimas toli gražu ne visuomet gali būti pakankamas, ir jog todėl mokykla praktinio dorinimo reikalams turėtų griebtis specialių priemonių. Mūsų mokyklos žino šiam reikalui tradicinį klasės auklėtojų institutą. Tačiau retai kada šitas institutas yra plačiau suprantamas. Maža atlikti smulkios formalybės, prižiūrėti tvarka klasėje ir palaikyti drausmė mokykloje; čia reikalingas dar teigiamas bei tiesioginis auklėtojo veikimas, pavyzdžiui, doros bei padorumo mokslas, gyvas bendravimas su savo auklėtiniais, draugiško gyvenimo organizavimas ir t. t. Tuo tarpu kokiais specialiais rūpesniais reiškiasi dorinis auklėjimas mūsų mokyklose? Ar jų vedėjai visuomet turi aiškaus supratimo, jog šitas be galo svarbus uždavinys reikalauja sąmoningai nustatyto metodo ir sumaniai taikomų priemonių? Bendrai reik konstatuoti, jog šituo praktinio dorinimo atžvilgiu dažniausiai pas mus nėra nei sąmoningumo, nei sumanumo.

Šitą stovį gerai gali iliustruoti mūsų Švietimo ministerijos pasielgimas, turėjęs vietos prieš kelis metus. Yra suprantama savaime, jog negali būti mokyklos be drausmės. Tuo tar-

pu drausmė gali būti per prievartą primesta auklėtiniams iš viršaus arba gali būti auklėjama iš vidaus per sąmoningą jų nusistatymą. Faktinai ugdyme negalima apsieiti nei be pirmosios išviršinės, nei be antrosios išvidinės drausmės. Visas tik ugdymo menas glūdi tame, kad sulig auklėtinio brendimu auklėtojas sugebėtų panaikint išviršinės drausmės reikalą išvidinės drausmės priemonėmis. Šito tikslo negalima pasiekti nesužadinus auklėtiniuose savarankiškojo veiklumo ir įpratimo valdytis pagal protingus įsitikrinimus. Ogi tam ir tarnauja mokinių valdymasis organizuota bendruomenės lytimi. Lietuvoje, kiek man žinoma, pirmo panašaus bandymo garbė priklauso pagarsėjusiai įvairiais atžvilgiais realinei Marijampolės mokyklai, kur buvo įvestas mokinių valdymasis su taryba, turėjusia tam tikras kompetentingumo ribas. Šitas bandymas, davęs, kaip man teko girdėti, neblogų rezultatų, buvo Švietimo ministerijos sustabdytas griežtu įsakymu. Man nėra arčiau pažįstama realinė Marijampolės mokykla, bet, sprendžiant vien pedagoginiu atžvilgiu, reik manyti, jog Švietimo ministerijos buvo anuomet padaryta pedagoginė klaida, nes anuo žygiu ne tik buvo sustabdytas naudingas pedagoginis eksperimentas, bet dargi buvo apskritai suduotas smūgis savarankiško veiklumo ir išvidinės drausmės auklėjimui. Tai tik vienas nedidelis, bet simptomingas pavyzdys, kaip pas mus iki šiolei žiūrima į praktinio auklėjimo reikalą mokykloje.

Jei dabar paimsime einančią trečioje vertikalinėje eilėje estetinę sritį, tai pamatysime, jog estetiniu lavinimu pas mus nė kiek ne daugiau rūpinamasi, kaip kad praktiniu dorinimu. Ką gi iš tikrųjų randame mokyklose iš dalykų, lavinančių meniškus sugebėjimus? Šiek tiek paišybos, kai kur – truputį dainavimo, rečiau – bent kiek muzikos. Visa tai parodo, jog į estetinį lavinimą pas mus žiūrima kaipo į kažkokią prabangą, kuri pateisinama vien tada, kai visose kitose srityse prieinama pertekliaus. Faktinai tai yra nelemta klaida, kuri

tegali turėti gyvenimui vien neigiamosios reikšmės. Meniški sugebėjimai, prasidedą jau prigimties srityje, kaipo savaimingos kūrybos apraiškos, pateikia žmogui galios ko tikslingiausiai taikyti priemones kuriamiesiams tikslams. Kultūros srityje jie apvelka gyvenimą naujomis tobulesnėmis lytimis, kad pagaliau religijos srityje galėtų susilieti su didžiąja gyvenimo perkeitimo misterija. Čia būtų svarbu suprasti, jog estetinė gyvenimo pusė nėra tuščio žaismo dalykas, bet turi gilios prasmės, net – daug gilesnės, negu paprastai mano patys dailininkai kūrėjai. Auklėjimo atžvilgiu menas turi didelės svarbos kad ir tuo atžvilgiu, jog jis kuriamai organizuoja tuos žmogaus prigimties gaivalus, kurie, palikti patys sau, gali labai lengvai pasireikšti ardomąja pajėga ir patraukti jaunimą prie ištvirkimo. Tikras dailusis menas yra visuomet kokio nors gaivalo perkeitimas pagal aukštesnę idėją, ir todėl jis, kaipo toks, turi auklėjamosios reikšmės. Ir nėra jau ko kalbėti apie sakramentalinę praktiką, kuri, kaipo mistiškas menas, realiai perkeičia prigimtąjį gyvenimą pagal dieviškąją idėją. Religijos žmonėms jos veikiamoji galia yra žinoma iš patyrimo. – Taip dalykams stovint, dera pripažinti, jog estetinis lavinimas privalo būti laikomas tiesioginiu mokyklos uždaviniu ir todėl būtinai vykdomas visomis galimomis priemonėmis.

Pagaliau nevalia mokyklai nesiskaityti ir su atskirais ugdymo atžvilgiais, kurie, kad ir neatitinka nei atskiroms gyvenimo lytims, nei žmogaus prigimties galioms, tačiau turi nemažos reikšmės žmogaus nusistatymui gyvenime. Šitokiais ugdymo atžvilgiais, kaip žinome, yra individualinis ir visuomeninis, tautinis ir bendrai žmogiškasis auklėjimas. Norint išugdyti tvirtą asmenybę, išvystyti visuomeninio solidarumo jausmus, išdirbti tautiškąjį nusistatymą ir išauklėti visuotinąjį humanizmą, arba žmogiškumą, nėra reikalo imtis mokykloje ypatingų priemonių. Visa tai galima ir privalu auklėti greta su kitais uždaviniais, turinčiais savo tiks-

lu teorines, praktines ar estetines vertybes prigimties, kultūros ir religijos srityse. Yra juk aišku, jog, mokant naudotis geromis progomis, lavinamieji dalykai suteiks pakankamai tokių progų nušviesti individualizmo ir visuomeniškumo, tautybės ir visos žmonijos solidarumo klausimus; jog praktinis dorinimas nušviestus principus sugeba taikyti auklėtinių elgimuisi ir savarankiškajam nusistatymui ir jog estetinis lavinimas gali realizuoti šituos principus tam tikrose konkrečiose lytyse. Be to, galėtų tam pačiam tikslui tarnauti pamokomieji referatai ir pasikalbėjimai su mokiniais, kur pastarieji galėtų pareikšti kritingo protavimo ir nuosavos iniciatyvos. Svarbiausia, kad mokyklos vedėjai turėtų tik aiškaus supratimo apie šituos šalutinius, bet vis dėlto svarbius mokyklos uždavinius. Žodžiu tariant, mokykla privalo ruošti gyvenimui ir tvirtą asmenybę, ir solidarų visuomenės narį, ir ištikimą tautos sūnų, ir visos žmonijos reiškėją. Jei to nepadarys mokykla, apginkluota stipriausiomis ugdymo priemonėmis, jau niekas kitas nepajėgs pilnai užtverti jos padarytų per apsileidimą spragų jaunimo išauklėjime.

4. *Praktinė išvada apie pilnutinio ugdymo mokyklą.* Telieka padaryti bendrų išvadų iš to, kas pasakyta apie pilnatvės principą ugdymo sistemoje. – Bendrojo lavinimo mokykla negali pasitenkinti protinimu, t. y. intelektualiniu lavinimu, ir neišvengiamai privalo būti pilnutinio ugdymo mokykla. Jei mokykla apsiriboja intelektualinio lavinimo srityje, mūsų gyvenime nesama jokių kitų ugdomųjų veiksnių, kurie galėtų pastūmėti visus kitus ugdymo uždavinius tiek pat, kiek prasikiša į priekį intelektualinis lavinimas mokykloje. Dėl šitos priežasties ne tik mokyklos vadovai, bet ir eiliniai mokytojai privalo būti tikrais jaunimo auklėtojais, kad ne tik jų dėstomieji dalykai, bet ir kiekvienas jų susiėjimas su mokiniais būtų paverčiamas prie-

mone auklėjimo tikslams. Be to, mokytojų personalas turi aiškiai ir solidariai pasistatyti tikslu vykdyti mokykloje pilnutinį ugdymą. Šiuo tikslu būtų pravartu sudaryti pagal ugdymo sistemą vykdomųjų priemonių tvarkaraštis, kuris numatytų visas gyvenimo sritis, visas žmogaus galias ir visus ugdomojo veikimo atžvilgius, o paskui – kiekvienais metais atskiru memorandumu konstatuoti, kas yra padaryta ir atsiekta, ir kas yra darytina toliau kiekvienoje ugdymo srityje. Tuomet iš tikro paaiškėtų, jog jei protinimo priemonėmis ir daug kas atsiekiama kai kuriems kitiems ugdymo uždaviniams, tai vis dėlto juo toli gražu neišsisemia tai, ką gali padaryti mokykla, sąmoningai ugdydama žmogų pilnutiniam gyvenimui. Tik kontroliuojant pilnatvės principo vykdymą mokykloje ir planingai jį organizuojant ugdomajame darbe galima išplėsti mokyklos ugdomoji įtaka iki privalomų ribų. Trumpai tariant, vardan pilnatvės principo privalu kovoti su vienašališku dabartinės mūsų mokyklos intelektualizmu: išvystytas protas, nėra kalbos, yra geras ir pageidautinas dalykas; bet, jei žmoguje tėra vien protas lavinamas, tai toks vienašališkumas gali tapti žmogui nelaimių šaltiniu. Kodėl taip yra, turės paaiškėti iš to, kas bus pasakyta apie sutartinės principą.

II. *Sutartinės principas*

1. *Jo supratimas.* – *Sutartinės, arba harmonijos, principas reikalauja, kad tiek tarp žmogaus gyvenimo sričių, kiek ir tarp žmogaus prigimties galių būtų išlaikytas deramas proporcionalumas.* Iš vienos pusės, tai reiškia, jog ugdyme privalu ne tik rūpintis visomis žmogaus gyvenimo sritimis, t. y. prigimtimi, kultūra ir religija, bet ir nustatyti tarp jų deramoji harmonija, kuri tegali susidaryti iš gretimo jųjų išvystymo. Iš

kitos pusės, tai reiškia, jog ugdyme privalu išvystyti ne tik visos žmogaus galios, kuriomis, *pedagoginiu atžvilgiu*, yra protas, valia ir jausmai, bet ir nustatyti tarp šitų galių harmoningas santykiavimas, kyląs iš gretimo jųjų lavinimo bei auklėjimo. Panašiai galima būtų kalbėti apie harmoningą sutartinę tarp individualinio ir visuomeninio atžvilgio ugdyme, tarp tautinio patriotizmo ir bendro visos žmonijos solidarumo auklėjimo. Ne tik dera į visa tai atsižvelgti ugdomajame veikime, bet dargi privalu daboti, kad visos žmogaus gyvenimo sritys, visos žmogaus prigimties galios ir visi atskiri ugdomojo veikimo atžvilgiai sueitų tarp savęs į harmoningo proporcionalumo santykį. Keletas pavyzdžių galės geriau paaiškinti, ką reiškia tasai harmoningas proporcionalumas.

Lengva yra sutikti, jog jausmai yra mažiau vertingas dalykas už žmogaus protą arba valią. Tačiau būtų klaidinga iš to padaryti išvadą, jog ugdyme esą leistina paniekinti jausmus ir nesirūpinti jų išvystymu reikiama pakraipa. Pasirodo, jog žmogus, užstelbęs savyje jausmų balsą ir tenorįs vaduotis savo energingame veikime vien protu, yra faktinai visai nerealus žmogus, nes jis stoksta to tikrumos jausmo, kuris yra pirmutinis pagrindas bet kuriam pažinimui. Įsižiūrėjęs į šaltas savo proto schemas toksai žmogus gali nepastebėti paprasčiausių tikrumos dalykų, įsivaręs į veikimą savo valios galia jis nepajėgia suteikti šitam veikimui to lankstumo, kurio reikalauja nuolatos krutąs bei kintąs mūsų gyvenimas. Įvyksta tai todėl, kad tokiam žmogui trūksta sykiu su jausmu tos intuicijos, kuri gali tarnauti naudinga korektyva ir protui, ir valiai anksčiau, negu ilgas patyrimų ir išvedžiojimų kelias pajėgia tai padaryti. Todėl pažinimas bus tikslesnis ir veikimas tikslingesnis tokio žmogaus, kuris turės šalia išlavinto proto ir išauklėtos valios dargi atitinkamai išvystytus jausmus.

Tai buvo pavyzdys sutartinei, einančiai horizontaliniu krypsniu. Imkime pavyzdį sutartinei, einančiai vertikaliniu krypsniu. Yra žinoma, jog nuo fizinės sveikatos pareina išviršinių juslių ir išvidinių jauslių veikimas (*sensus externi* ir *sensus interni*). Iš kitos pusės, nuo išviršinių juslių ir išvidinių jauslių veikimo pareina proto veikimas ta prasme, jog juslinė žmogaus prigimtis pateikia būtinos materialinės atramos proto veiksmams. Kai šita prigimtis nėra tinkamai išvystyta arba yra iškraipyta patologiniu būdu, kai todėl juslių bei jauslių veiklumas nėra nei produktingas, nei tikslus, – tokiais atvejais visas intelektualinis žmogaus gyvenimas bei veikimas pasirodo esąs nepaprastai apsunkintas ir dažnai beveik visai sukliudytas. Iš to seka, jog tarp protinio gyvenimo ir fizinės žmogaus prigimties išvystymo turi būti tam tikros sutartinės, kylančios iš gretimo juslių ir proto lavinimo.

Panašiai yra ir su atskirais ugdymo atžvilgiais, pavyzdžiui, su individualiniu ir visuomeniniu auklėjimu. Neproporcionaliai išvystytas asmens individualumas gresia pavojumi visuomeniniam solidarumui, kuriuo galutinoje sąskaitoje yra pagrįsta visuomenės tvarka. Iš antros pusės, vienašališkai išvystytas visuomeninis reikalas gali užstelbti individualinę asmens iniciatyvą ir galų gale paversti visuomenę bergždžiu automatiniu mechanizmu. Žodžiu tariant, tarp individualinio ir visuomeninio atžvilgio privalu nustatyti ugdyme harmoninga pusiausvyra.

2. *Specialioji sutartinės principo reikšmė religijai.* Disproporcijos, arba nesutarimo, pavyzdžių galima būtų rasti mūsų faktiname ugdyme labai daug. Tačiau čia negalėčiau gilintis į jų analizę. Užtat pažymėsiu primygtinai tą didelę reikšmę, kurios turi sutartinės principas religijos reikalui. Tai gali geriausiai paaiškėti iš to patyrimo, kurio suteikė religijos dėstymo pastatymas prieškarinėse rusų mokyklose Lie-

tuvoje. Pagrindinė priežastis tų liūdnų išdavų religijos srityje, apie kurias anksčiau esu minėjęs, iš tikrųjų buvo tai, kad tarp religinimo ir protinimo nebuvo išlaikytas sutartinės principas. Paprastai religijos dėstymo lygis žymiai atsilikdavo nuo protinimo pažangos. Tuo būdu gerokai pasistūmėjęs humanistinis lavinimas įgaudavo mokinių akyse daugiau autoriteto, kaip kad šiaip taip pasisavinti, bet nepakankamai giliai suprasti religijos faktai, katekizmo formulės ir apologetiniai argumentai. Todėl, mokiniams žengiant į protinį subrendimą, paprastai pasirodydavo, jog jų religinis susipratimas mažai tebuvo pakilęs iš naivių, beveik vaikiškų, sąvokų apie religijos dalykus. Suėjus tad šitoms sąvokoms į konfliktą su bendru protiniu išsilavinimu, aiškus dalykas, mokinių primityviai suprantama religija negalėjo išeiti iš konflikto laimėjusia puse. Iš čion matyti, kaip yra svarbu išlaikyti sutartinės principas tarp protinio išsilavinimo ir religinio susipratimo: be protinio išsilavinimo negalimas yra gilesnis religinių dalykų supratimas, bet iš kitos pusės, protinis išsilavinimas, nelydimas gretimai einančio religijos supratimo gilinimo, atsigręžia prieš religiją, nes sykiu su naiviu jos supratimu jis atmeta ir ją pačią. – Gal ne tokiam pat laipsnyje, bet vis dėlto yra toks pat religinimo santykiavimas su dorinimu ir estetinimu: ir čia tarp religinimo, iš vienos pusės, ir dorinimo ir estetinimo, iš antros pusės, privalu išlaikyti sutartinės principas norint, kad kartais nenukentėtų religijos reikalas, kai humanistinis moralumas arba estetizmas bus per daug pavergę auklėtinių širdis. Visa tai svarbu tinkamai suprasti, nes pasirodo, jog netesėjimas ar tik silpnumas religijos dėstyme gali būti savo išdavomis lygus tiesioginiam nusižengimui prieš religiją. Tuo tarpu didelis ir aukštas religijos pašaukimas ugdymo sistemoje kaip tik padaro tai, kad neištesėjimas šitam pašaukimui turi tiek daug neigiamosios reikšmės. Tai turės dar geriau paaiškėti iš to, kas bus pasa-

kyta apie trečią priklausomybės principą, vykdytiną ugdymo sistemoje.

III. *Priklausomybės principas*

1. *Jo supratimas. – Priklausomybės, arba subordinacijos, principas reikalauja, kad žemesnės žmogaus galios būtų palenktos aukštesnėms jo galioms ir kad žemesnės gyvenimo sritys būtų palenktos aukštesnėms gyvenimo sritims.* Nesunku sutikti, jog jausmai yra mažesnės vertės už valią, ogi valia – mažesnės vertės už protą. Su pastaruoju teigimu gal nesutiktų kraštutiniai voliuntaristai, bet atsižvelgiant į faktą, jog *nihil volitum nisi praecognitum*[1], tenka protui pavesti faktina pirmenybė. Taigi pagal priklausomybės principą jausmai turi būti palenkti valiai, ogi valia – protui. Iš kitos pusės, kaip sakyta, žemesnės gyvenimo sritys turi būti palenktos aukštesniosioms; tai faktinai reiškia, jog prigimtis turi būti palenkta kultūrai, ogi kultūra – religijai.

Priklausomybės principo nereikėtų imti ta prasme, jog vyraujanti žmogaus galia arba vyraujanti gyvenimo sritis turi paglemžti kitas žmogaus galias arba kitas gyvenimo sritis. Toks supratimas prieštarautų pilnatvės ir sutartinės principams. Priklausomybės principas neneigia ir neniekina žemesnių žmogaus galių ir žemesnių gyvenimo sričių; jis tik reikalauja, kad žemesnėms galioms vadovautų aukštesnės ir kad žemesnės gyvenimo sritys būtų tvarkomos priklausomybėje nuo aukštesnių gyvenimo sričių. Ir iš tikro, ką reiškia jausmai, nusikratę priklausomybe nuo valios, jei ne anarchistinį emocionalumą, kuris pajėgia suardyti visą žmogaus gyvenimą? Arba ką reiškia valia, nepalenkta gaivalingame savo veikime proto motyvams, jei ne aklą aktyvizmą, kuris gali pasireikšti kiekviename gyvenimo žingsnyje meškos patarnavimais? Iš kitos pusės, ką reiškia žmo-

gaus prigimtis, neapvaldyta kultūros priemonėmis, jei ne paprastą gyvuliškumą? Pagaliau ką reiškia kultūra, nepalenkta galutinoje sąskaitoje religijos turiniui, jei ne tuščią, kartais net puikų kevalą be tikro branduolio? Pridursiu dar apie ugdomuosius atžvilgius, jog individualinės asmens pastangos turi būti palenktos visuomenės gerovei ir jog tautos reikalai turi būti palenkti visos žmonijos laimei.

Kai sakoma, jog protas privalo vadovauti valiai ir, per pastarąją, jausmams, tai toks pasakymas nereiškia vienašališko intelektualizmo, kuris paralyžiuoja ir valią, ir jausmus. Panašiu atveju protas vadovautų tam, kas neturi realios buities, t. y. šmėkloms. Taip pat, kai sakoma, jog religija privalo vadovauti kultūrai ir, per pastarąją, prigimčiai, tai dar nereiškia vienašališko pietizmo, kuris paralyžiuoja kultūrą ir prigimtį. Panašiu atveju religija irgi vadovautų nesamoms šnekoms. Tikrai suprasta religija, laikydama savo priklausomybėje ir prigimtį, ir kultūrą, pirmąją tobulina, antrajai suteikia realaus turinio ir atbaigia visą žmogaus gyvenimą, teikdama jam giliausios prasmės.

2. *Priklausomybės principas ir ugdomojo veikimo koncentracija.* Tikiuos būsią čia visai ne pro šalį pažymėjus, jog priklausomybės principas labai ryškiai konstatuoja pedagoginės koncentracijos reikalą ugdymo sistemoje. Ir iš tikro, kai jausmai palenkiami valiai, o valia – protui, įvyksta ne kas kita, kaip žmogaus galių sutelkimas, arba sukoncentravimas aplink tai, kas yra vertingiausia žmogaus būtybėje. Iš kitos pusės, kai prigimtis yra palenkiama kultūrai, o kultūra – religijai, yra sutelkiamas žmogaus gyvenimas aplink tai, kas yra šitam gyvenime vertingiausia. Nepripuolama tad yra, kad iš žmogaus galių protas ir iš gyvenimo sričių religija iš esmės turi jungiamojo, telkiamojo pobūdžio. Protas iš esmės yra sintetinė tvarkomoji galia. Iš kitos pusės, religija yra ne kas kita, kaip *viso žmogaus gyvenimo sutelkimas nelygstamuoju dieviškuoju pradu.*

Jei dabar kryžmais suvesime žmogaus galias, sutelktas proto vadovybe, ir gyvenimo sritis, sutelktas religijos viršenybe, ir pratęsime projekciją iš prigimtojo pasaulio į malonės pasaulį, tai gausime tai, kas yra vadinama *visio beatifica*[2], kaipo prigimtojo mūsų gyvenimo riba ir palaiminta viršūnė. Šitas mūsų gyvenimo idealas gali tūlam pasirodyti vienašališkai intelektualistiniu, bet faktinai toks jo supratimas tebūtų vien nesusipratimu, nes, kaip galėjo jau paaiškėti, sutelkimas žmogaus galių ir gyvenimo sričių pagal priklausomybės principą nešalina nieko iš ugdymo sistemos, bet tik ją tvarko ir koncentruoja.

Telkdami ugdymo sistemoje žmogaus galias, einame labiau subjektyvinės koncentracijos krypsniu; ogi telkdami ugdymo sistemoje žmogaus gyvenimo sritis, einame labiau objektyvinės koncentracijos krypsniu. Objektyviniu būdu koncentruojama tai, kas sudaro ugdyme išviršinius objektus; subjektyviniu būdu koncentruojamas yra pats auklėtinis. Kalbant apie koncentracijos klausimą reik gerai nusimanyti, jog jokia, kad ir geriausioji, objektyvinė ugdymo sistemos koncentracija neturės tikros reikšmės, jei ugdymas nesugebės sutelkti auklėtinio būtybės subjektyviniu būdu, t. y. taip, kad jis taptų susitelkusiu ir savarankiškai veikliu asmenimi. Tai reiškia, jog tik per subjektyvinę koncentraciją objektyvinė ugdymo sistemos koncentracija įgauna tikros reikšmės. Tarp kitko tai reiškia, jog ugdymo sistemos sutelkimui priklausomybėje nuo religijos turi atitikti didžiausias auklėtinio savarankiškas veiklumas, be kurio negalimas išvidinis jo susitelkimas, kaipo subjektyvinė koncentracija. Iš to aiškėja reikalas eiti prie religinimo problemos su savarankiškojo veiklumo reikalavimu. Tai ir yra aktualus mūsų laikų reikalavimas, atitinkąs vadinamojo mūsų kultūringo pasaulio reorganizacijai. Bet į tai jau negaliu specialiau gilintis.

Bendrosios išvados. – Trys išgvildytieji ugdymo sistemos principai ir kapelionų pašaukimas mokykloje

Baigiant tebūna man leista padaryti iš to, kas pasakyta, keletas bendriausių praktinių išvadų, kurios turi tiesioginės reikšmės kapelionų pašaukimui mokykloje. Ogi tokių išvadų galima padaryti iš kiekvieno išgvildyto aukščiau principo.

Pilnatvės principas reikalauja, kad kapelionas būtų ne tik religijos dalyko mokytojas, bet ir auklėtojas plačiąja šito žodžio prasme. Jei šitas reikalavimas yra statytinas bet kuriam bendrojo lavinimo mokyklos mokytojui, tai jis turi ypatingos reikšmės mokyklos kapelionui, kadangi kiekvienas auklėjimas tegali ir privalo rasti tikriausios atramos ir nelygstamosios sankcijos religijos autoritete.

Be to, kapelionas, kaipo tiesioginis krikščioniškojo universalizmo atstovas mokykloje, privalo visu savo išsilavinimu ir pavyzdingu savo elgimusi skiepyti jaunimui šitą universalizmą, esantį matu pilnutiniam gyvenimui. Tarp kitko kapelionas privalo panaudoti religijos autoritetą tikslu suteikti panašios pakraipos individualiniam ir visuomeniniam, tautiniam ir bendrai žmogiškam ugdymo atžvilgiams.

Sutartinės principas reikalauja iš mokyklos kapeliono, kad jis sugebėtų išlaikyti atitinkamybę tarp jaunimo religinimo ir kitų ugdymo uždavinių ir ypač tarp religinimo ir protinimo, vykdomo įvairiais mokslais. Kapelionas privalo gerai nusimanyti, kokių dvasinių reikalavimų stato jaunimas religijai įvairiais savo brendimo laikotarpiais, kad galėtų šituos reikalavimus patenkinti visomis prieinamomis pedagogikos meno priemonėmis. Ypatingai jis turi kreipti dėmesį į tai, kad jo dėstomas religijos mokslas nuosekliai būtų gilinamas sulig tuo, kaip eina protinis jaunimo bren-

dimas. Taip pat jis privalo paisyti, kad teikiami mokyklos gyvenime religijos dalykai nesueitų į konfliktą su doriniais ir estetiniais brėstančio jaunimo reikalavimais.

Pagaliau priklausomybės principas reikalauja, kad mokyklos kapelionas sugebėtų suteikti religijai, kaipo aukščiausiai gyvenimo sričiai, koncentruojančiai visą žmogaus gyvenimą, deramo autoriteto jaunimo akyse ir tikros telkiamosios galios jo gyvenime. Tarp kitko jis privalo rūpintis, kad išviršiniam religijos autoritetui atitiktų laisvai susidarytas jaunimo įsitikinimas, atremtas į savarankiškąjį veiklumą. Ypatingai svarbu išvengti klaidos, kurios daroma lenkiant jaunimą per prievartą religijos reikalavimams. Kapelionas privalo aiškiai nusimanyti, jog bet kuri prievarta, daroma religijos dalykuose, dažniausiai nepataisomai kompromituoja religijos reikalą. Ne prievartos argumentais, bet savo asmens verte ir ypatingai ta protine sinteze, kuri sudaroma krikščioniškoje pasaulėžiūroje iš prigimties, kultūros ir religijos dalykų, kapelionas turi prirodyti jaunimui vyriausiąjį religijos vertingumą žmogaus gyvenime. Kapelionas privalo būti žmogus, neatsisakęs nuo prigimties ir kultūros, bet jiedvi laimėjęs sutartinėje su religija ir priklausomybėje nuo josios.

Trumpai tariant, mokyklos kapelionas, be profesionalinio kompetentingumo religijos dalykuose, privalo pasižymėti rimtu pedagoginiu pasiruošimu, giliu psichologiniu nusimanymu ir plačiu filosofiniu išsilavinimu. Kapelionas, kuriam trūksta nors vienos iš šitų kvalifikacijų, lengvai gali sukompromituoti religijos reikalą mokykloje. Ir šiuo atveju kalbant apie pedagogą, kuris privalo stovėti ugdymo centre ir sykiu viršūnėje, tenka konstatuoti teisingumas pasakymo, jog kilnumas sudaro prievolių: *noblesse oblige*. Ir iš tikro, svarbus ir aukštas pašaukimas uždeda didelių pareigų ir nepaprastos atsakomybės.

Pratartis

Iki šiolei mūsų visuomenė neturi nė vieno veikalo, ku maždaug pilnai ir originaliai atvaizduotų dabartinį pec gogikos mokslo stovį. Turbūt praeis dar nemaža laiko, k galėsime tokio veikalo susilaukti. Mūsų pedagogai teore kai tik pradeda įsijungti į mokslinę pedagoginės srities k rybą. Pirmoje eilėje jiems tenka aprūpinti akademini pedagoginio mokslo reikalus, ir tik ilgainiui jiems bus ga ma pasireikšti originaliais ir sistemingais veikalais.

Ši sisteminga santrauka yra skiriama bent iš dalies į pildyti pas mus originalios literatūros stoką pedagogik srityje. Joje trumpai suformuluoti autoriaus mokslinio d bo gaviniai, sutvarkyti sistemingu būdu. Negalėdamas leisti šiuo metu pilno kurso, tinkamai išvystyto, autor tariasi patarnausiąs pedagoginės minties reikalui ir tru pu, bet tiksliu savo darbo gavinių suformulavimu.

Kartais ne tiek ilgi išvedžiojimai ir dokumentuoti į dinėjimai, kiek sistemingas ir sudaraąs vieną organir visumą idėjų sutvarkymas turi tikros įrodomosios ir mokomosios reikšmės skaitytojui. Žinoma, labai sugla tos ir labai esmingos santraukos skaitymas negali sute daug malonumo. Tokį dalyką skaitys tik tasai, kas turi kalo susipažinti su moksline pedagogine mintimi. Tai visų pirma autoriaus klausytojai iš Universiteto ir tie pe gogai teoretikai bei praktikai, kuriems yra reikalo dom pedagoginiais dalykais.

Ši santrauka buvo stengtasi sutvarkyti vedamųjų idėjų pavidalu, suprantant jas tiek plačiai, kad į jas galėtų įtilpti trumpi konstatavimai ir visos apibrėžtys, kurių čia bus labai daug. Pateikiant tokias tezes dogminiu būdu, t. y. be įrodinėjimų, ypatingo dėmesio buvo kreipta į sistemingą idėjų organiškumą, kuris turėtų bent sugestionuoti svarbiausius įrodomuosius argumentus.

Visą savo kursą autorius skirsto į tris dalis, kurios yra: pirma, įvedamoji pedagogikos dalis apie bendruosius pedagogikos pagrindus, antra, lavinimo mokslas ir trečia, auklėjimo mokslas. Šis tradicinis suskirstymas, kad ir turi teorinio pobūdžio trūkumų, vis dėlto yra labai patogus praktiniu atžvilgiu. Autorius tikisi galėsiąs dvejų metų laikotarpyje išleisti tokias pat sistemingas santraukas ir kitų dviejų dalių; o tuo tarpu spausdinamas antrasis pirmosios dalies leidimas su smulkiais pakeitimais antraštėje ir tekste.

ORIENTACINIS PLANAS

Įžanga. – Pedagogika, kaipo mokslas.

Pirmas skyrius. – Pedagogikos pagrindinės sąvokos.

Antras skyrius. – Ugdymo tikslai ir idealai. (Siekiamoji priežastis).

Trečias skyrius. – Ugdytinis, kaipo ugdymo veikinys-veiksnys. (Materialinė priežastis).

Ketvirtas skyrius. – Vykdantieji ugdymo veiksniai ir veikėjai. (Vykdančioji priežastis).

Penktas skyrius. – Formuojantieji ugdymo veiksniai. (Formalinė priežastis).

Įžanga

PEDAGOGIKA, KAIPO MOKSLAS

I. *Pedagogikos esmė ir savybės*

1. *Pedagogika, kaipo ugdymo mokslas.* – Pedagogikos terminas yra kilęs iš graikų žodžio *paidagōgos*, kuris reiškia vaikų *(pais* – vaikas) vadžiotoją *(āgein* – vesti). *Paidagogike technē* arba *epistēmē* pas graikus turėtų reikšti pedagoginį meną arba mokslą. Šiais laikais pedagogika paprastai yra suprantama mokslo prasme. Šito mokslo objektas yra ugdymas. Kaip prancūzai vadina pedagogikos vardu *science de l'éducation*, o vokiečiai *Erziehungswissenschaft*, taip mes turime šituo vardu vadinti ugdymo mokslą. Mūsų ugdymas atitinka prancūzų *éducation* ir vokiečių *Erziehung*, suprastus plačiąja prasme.

2. *Pedagogika ir pedagogija.* – Jei pedagogika yra ugdymo mokslas, arba teorija, tai pedagogija yra ugdymo menas, arba praktika. Pedagogika pamoko apie naujųjų kartų ugdymą, apie jų ruošimą gyvenimo tikslams siekti. Pedagogija yra pats ugdomasis darbas, kuriuo naujosios kartos yra ruošiamos gyvenimo reikalams.

Pedagogui praktikui, be pedagoginių gabumų ir patyrimo, reikalingas ir tam tikras susipratimas, kuris gaunamas refleksijos keliu visų pirma iš nuosavo patyrimo. Bet susidarymas pedagoginių pažiūrų tik iš nuosavo patyrimo toli gražu yra nepakankamas. Pedagogikos mokslas yra ne kas kita, kaip visos žmonijos patyrimas, sutvarkytas, apibendrintas, paaiškintas, padaugintas moksliškosiomis išvadomis ir suvestas į sistemą.

Iš pedagogikos mokslo pedagogas praktikas gali turėti daugeriopos naudos: pirma, pedagogika palengvina pedagogui asmeninio sąmoningo patyrimo įsigijimą, antra, pedagogika paskatina pedagoginę pažangą, neleisdama snausti faktiškoje ugdymo padėtyje, trečia, sykiu su didesniu sąmoningumu, tikrumu ir pažangumu pedagogika įneša į ugdymo praktiką didesnį tikslingumą ir planingumą.

O visgi gali būti gerų mokytojų auklėtojų, ir neturinčių teorinio išsilavinimo pedagogikos srityje, kai tuo pačiu laiku moksliškai pasiruošę pedagogai praktikoje kartais pasirodo menkais mokytojais auklėtojais. Atsitinka tai todėl, kad ugdymo praktikai toli gražu nepakanka vieno tik teorinio susipratimo, ir kad teorinį pasiruošimą ugdymo praktikai tam tikrame laipsnyje gali atstoti asmeninė intuicija, ugdymo tradicijos, įgimti pedagoginiai gabumai ir kiti dalykai. Vis dėlto, esant visoms kitoms sąlygoms lygioms, teorinis pedagoginis pasiruošimas yra pedagogui praktikui visuomet tam tikras pliusas, jei, žinoma, jis nėra tapęs klaidingos teorijos auka.

Prancūzų pasakymu, praktika be teorijos yra akla, o teorija be praktikos yra bergždžia. Šis pasakymas visai tinka taip pat pedagogikos ir pedagogijos santykiavimui.

3. *Pedagogikos mokslo pagrindinės savybės.* – Kiekvienas mokslas, kaipo toks, visados yra tam tikra teorija, nes joks mokslas negali būti praktika. Jei vis dėlto pedagogika laikoma praktiniu mokslu, tai vien ta prasme, kad jos objektas yra žmogiškasis veikimas, būtent, ugdymas. Šitas praktinis mokslas, pagal laipsnį savo reikšmės ugdomajai praktikai, gali būti dargi skirstomas į teorinę ir praktinę dalį. Žinoma, visi šitie suskirstymai turi lygstamosios reikšmės ir kiek skiriasi nuo panašių suskirstymų, pasitaikančių gamtos mokslų srityse.

Kitu atžvilgiu sakoma, kad pedagogika yra ne tik eksplikatyvinė, bet ir normatyvinė disciplina, nes svarbu pa-

žinti ugdomąjį veikimą ne tik iš faktiškos, bet ir iš normalinės pusės.

Pagaliau tam tikra prasme pedagogika yra pritaikomasis mokslas, nors žymiai skiriasi nuo tikrų pritaikomųjų mokslų mechaninės techninės srities. Pedagogika yra pritaikomasis mokslas visų pirma ta prasme, kad ji taiko savo uždaviniams principus ir davinius, skolinamus iš kitų mokslų, pavyzdžiui, iš gyvenimo filosofijos ir antropologijos, suprastų plačiausia prasme. Pritaikomasis mokslas jinai yra dar ir ta prasme, kad jos gaviniai turi pritaikomosios reikšmės ugdomajai praktikai. Bet pritaikomumo pobūdis čia yra kitoks kaip mechaninių techninių mokslų srityje, ir, be to, pritaikymo klausimai nesudaro tiesioginių objektų pedagogikos mokslui, kaipo tokiam. Pedagoginių teorijų pritaikymas ugdymo praktikai yra pedagogikos mokslui neesminis dalykas šalia pažinimo tikslų.

4. *Pedagogikos šaltiniai ir metodai.* – Kiekvienam moksliniam pažinimui pirmutiniu šaltiniu visados eina realinis patyrimas, paremtas stebėjimu, bandymu, liudijimu. Ne kitaip yra ir su pedagoginiu mokslu. Visi pirmutiniai jo šaltiniai atsiremia į tiesioginį patyrimą. Bet šitas patyrimas ateina įvairiais keliais.

Visų pirma ugdomosios tradicijos, tiek surašytos, tiek ir nerašytos, atneša mums pedagoginio patyrimo davinių. Įvairių laikų istorijos ir kronikos, pasakojančios mums apie šeimų, mokyklų, įvairių ugdomųjų įstaigų, atskirų tautų, valstybių, ordinų ir bažnyčių ugdomąjį veikimą, suteikia žinių apie labai įvairų pedagoginį patyrimą. Naudodamasis pedagogikos istorijos tyrinėjimais, pedagogikos mokslas įžvelgia tose žiniose realinio patyrimo davinius ir panaudoja juos savo moksliniams tikslams.

Tačiau pedagogikos mokslui svarbu pasinaudoti ne tik pedagoginiu praeities patyrimu, bet ir aktualiais dabar-

ties patyrimais. Įvairūs pedagogų dienoraščiai, ugdytinių individualiniai aprašymai, jų stebėjimai, įvairūs empiriniai ir eksperimentiniai patyrimai, pagaliau įvairių įvairiausios anketos suteikia pedagogikos mokslui nemaža patiriamosios medžiagos ir tuo pačiu eina jam patyrimo šaltiniu.

Šalia šito pagrindinio šaltinio, kuris pedagogikos mokslui ateina žymioje dalyje per pedagogikos istorijos ir eksperimentinės pedagogikos tarpininkavimą, pedagogika naudojasi dargi patarnavimais ištisos eilės padedamųjų mokslų, kurie galėtų būti pavadinti jos mokslais šaltiniais.

Taigi pirmutinis ir pagrindinis pedagogikos mokslo, kaip ir kiekvieno kito mokslo, šaltinis yra patyrimas. Antroje eilėje eina tos teorijos, kurios yra sudaromos refleksijos būdu ant patiriamojo pagrindo. Tai yra jau antraeilis šaltinis, kuriame žymią rolę vaidina samprotavimo pradas. Bet čia jau kyla metodo klausimas, nes kiekvienas tikras mokslinis metodas yra protu apdirbamo patyrimo metodas. Šitas metodas nedraudžia protinių spekuliacijų, kiek jų pagrinde pasilieka realinis patyrimas. Tokia, pavyzdžiui, yra kiekviena dedukcija, materialiai ir formaliai pagrįsta.

Būdama sykiu eksplikatyvinis ir normatyvinis mokslas, pedagogika ne tik stengiasi išaiškinti ugdomąjį veikimą, koks jis yra, bet ir nustatyti jo normas, t. y. koks jis turi būti. Šito fakto akivaizdoje pedagogas teoretikas negali pasitenkinti nei vienu tik empiriniu patyrimu, nei vienu tik spekuliatyviniu samprotavimu. Norėdamas pasitenkinti empiriniu ugdomųjų įvykių patyrimu, jis negalės sudaryti ugdomųjų normų, t. y. negalės nustatyti, koks turi būti normalus ugdomasis veikimas. Ogi paskendęs spekuliatyviniame samprotavime, jis gali nutolti nuo realių ugdymo reikalų ir prasilenkti su prigimtiniais ugdytinio išsivystymo dėsniais. Grynai induktyvinė pedagogika yra tiesiog negalima, nes ji nesugeba jokių normų nustatyti ugdomajam veikimui.

Grynai deduktyvinė pedagogika neišvengiamai turi virsti nerealia ir utopistine.

5. *Pedagogikos mokslo autonomiškumas.* – Ugdomasis veikimas turi savo dėsningumą, kuris gali ir turi būti pedagogikos mokslo priemonėmis ištirtas. Šitas savotiškas dėsningumas padaro iš pedagogikos mokslą, kuris turi savo autonomingumą ir tuo pačiu yra *formaliai* nepriklausomas, arba savarankiškas, mokslas. Jei sykiu su tuo pedagogikos teorijos materialiai priklauso, iš vienos pusės, nuo gyvenimo filosofijos ir, iš antros pusės, nuo plačiai suprantamos antropologijos (čia teminimos šiuo atveju tik dvi plačiausios padedamųjų mokslų sritys), tai toks *materialinis* priklausomumas nepanaikina dar formalinio jos, kaipo mokslo, nepriklausomumo. Šitas materialinis priklausomumas yra ne kas kita, kaip atspindys to priklausomumo, kuriuo pasižymi pats ugdomasis veikimas, savo dėsningumu organiškai susijęs su visu žmogaus gyvenimo ir veikimo plotu.

II. *Pedagogikos santykiavimas su kitomis pedagoginėmis disciplinomis*

1. *Pedagogika ir pedagogijos bei pedagogikos istorija.* – Pedagogijos bei pedagogikos istorija tyrinėja ugdymo praktiką ir teoriją istoriniame jų išsivystyme. Svarbiausiais objektais čia eina genetinis auklėjimo, švietimo, ypač mokyklų ir dėstomųjų jose dalykų išsivystymas įvairiose laiko ir vietos aplinkybėse; be to, didžiųjų pedagogų gyvenimas, veikimas ir raštai, ir pagaliau pedagoginių problemų ir teorijų išsivystymas bei sprendimas istorinio gyvenimo aplinkybėse. Iš tikrųjų pedagogijos bei pedagogikos istorija tyrinėja, patikrina, tvarko ir sistemina ugdomąjį praeities

patyrimą ir surištą su šituo patyrimu mokslą. Savaime suprantama, kad šituo savo darbu ji suteikia pedagogikos mokslui vertingų patarnavimų, padėdama naudotis praeities ugdomuoju patyrimu. Galima būtų pasakyti, kad pedagogijos ir pedagogikos istorija vaidina tarpininkaujamąją rolę tarp pedagogikos mokslo ir praeities ugdomojo patyrimo.

2. *Pedagogikos teorija ir eksperimentinė pedagogika.* – Gavusi savo vardą pagal gamtinių mokslų pavyzdį, eksperimentinė pedagogika ilgainiui tapo pedagogine disciplina, kuri suėmė į save beveik visus tuos objektus, kurie gali būti tiriami empiriniu induktyviniu būdu. Šitaip suprantama eksperimentinė pedagogika pateikia patiriamosios medžiagos bendrajai pedagogikos teorijai ir tuo pačiu, būdama suorganizuotas pedagoginis dabarties patyrimas, sudaro patirtinį laipsnį pedagoginių disciplinų sistemoje.

3. *Pedagogika ir pedagoginė psichologija.* – Pedagoginė psichologija tyrinėja, iš vienos pusės, ugdytinio ir ugdytojo, kaipo tokių, psichiką, o iš antros pusės, jų dviejų sąveikos, arba ugdymo, psichinius pagrindus. Tuo būdu jinai yra tasai tiesioginis pagrindas, iš kurio tegali išaugti psichologiškai pagrįsta pedagoginė teorija.

4. *Pedagogika ir pedologija.* – Pedologija, arba, etimologiškai verčiant šitą terminą, vaikotyra, sueina su pedagogine psichologija tuo savo plotu, kuriame tyrinėjama ugdytinio psichika. Bet jos išsiskiria tais savo plotais, kur pedagoginė psichologija tyrinėja ugdytojo psichiką ir ugdymo psichinius pagrindus, ir kur pedologija tyrinėja ugdytinį ne psichologiniu, bet kitais atžvilgiais, pavyzdžiui, biologiniu, sociologiniu, kultūriniu...

Kiek pedologija tyrinėja ugdytinio išsivystymą pedago-

giniu atžvilgiu ir yra pedagoginė vaikotyra, šita disciplina priklauso plačiai suprantamai pedagoginei sistemai. Kiek ji tyrinėja vaiko ir jaunuomenės išsivystymą be sąryšio su pedagoginiu fenomenu, jinai yra grindžiamasis pedagogikos mokslas.

5. *Pedagogika ir pedagoginė politika.* – Pedagoginė politika gali būti suprasta ir meno, ir mokslo prasme. Su pedagogikos mokslu tegali būti palyginama vien pedagoginė politika kaipo mokslas. Šis palyginti naujas mokslas tyrinėja teorinius praktinės ugdymo politikos pagrindus ir turi šias dalis: pirma, bendrąją ugdymo politiką, kaipo kultūrinės politikos dalį, antra, mokyklinę politiką, trečia, mokytojų paruošimo klausimą iš politinės valstybinės pusės, ketvirta, mokyklinę teisę ir mokyklų tvarkymą.

Šitaip suprantama pedagoginė politika, būdama viena iš pedagoginių disciplinų, vaidina šalia pedagogikos teorijos papildomąją rolę, bet pačiai šitai teorijai neturi padedamojo mokslo reikšmės.

6. *Pedagogika ir ugdymo filosofija.* – Ugdymo filosofija yra bendrųjų ugdymo klausimų tyrinėjimas filosofijos metodu, t. y. iš pagrindinių priežasčių. Nuo jos reikia skirti filosofinę pedagogiką, kuri yra pagrįsta filosofija kaipo pasaulėžiūros mokslu. Kartais filosofinės pedagogikos vardu vadinama toji pedagogikos dalis, kuri ypatingai priklauso nuo filosofijos. Šiaip ar taip, filosofinė pedagogika statoma priešais eksperimentinę pedagogiką, kuri pasilieka empirinių tyrimų plotmėje.

Ugdymo filosofija išplečia pedagogikos perspektyvas iki plačiausių ribų ir yra filosofinis pedagogikos teorijos apvainikavimas.

III. *Pedagogika ir jos padedamieji mokslai*

1. *Bendrosios pastabos apie pedagogikos padedamųjų mokslų sistematizaciją.* – Ugdomasis veikimas turi savo materialinį objektą ir siekiamąjį tikslą. Tie mokslai, kurie padeda nušviesti materialinį ugdymo objektą ir tuo pačiu suteikia pedagogikai atitinkamų davinių, yra grindžiamieji jos mokslai. Ogi tie mokslai, kurie nušviečia žmogaus gyvenimo bei veikimo tikslus ir tuo pačiu padeda pedagogikai nustatyti ugdymo tikslus, yra vedamieji jos mokslai. Bet ir pirmieji, ir antrieji yra padedamieji, arba net pagalbiniai, pedagogikos mokslai.

Ugdomojo veikimo materialinis objektas yra pats ugdytinis, kaipo tarpstąs žmogus, jo prigimtis, savybės, išsivystymas. Ugdomojo veikimo tikslas, arba, tikriau pasakius, tikslai, yra galutinėje sąskaitoje paties gyvenimo bei veikimo tikslai. Taigi grindžiamosios reikšmės turi ugdymui klausimas, kas yra ugdytinis, kaipo tarpstąs žmogus; tuo tarpu vedamosios reikšmės turi klausimas, kas yra gyvenimo tikslai, kuriems ugdytinis turi būti ruošiamas. Pirmąjį klausimą nušviečia plačiai suprantama antropologija; antrąjį – plačiai suprantamas pasaulėžiūros mokslas. Tuo būdu prieinama išvada, kad antropologiniai mokslai, kiek jie tiria žmogaus prigimtį, yra pedagogikai grindžiamieji mokslai, tuo tarpu kai pasaulėžiūros mokslai, kiek jie nustato žmogaus gyvenimo bei veikimo prasmę ir tikslus, yra jai vedamieji mokslai.

2. *Vedamieji pedagogikos mokslai.* – Pedagogika glaudžiausiu būdu yra susijusi su ta pasaulėžiūros dalimi, kuri vadinama gyvenimo filosofija, nes kokios yra pažiūros į gyvenimą, tokia yra ir pedagogikos sistema. Bet ir kitos filosofinės disciplinos, ypač normatyvinės, turi didelės ve-

damosios reikšmės pedagogikos mokslui. Darant trumpą vedamųjų pedagogikos mokslų apžvalgą, dera suminėti visą eilę disciplinų.

a) *Logika*, būdama taisyklingo pažinimo mokslas, turi ypatingos reikšmės didaktikai, kuri turi reikalo su taisyklingo pažinimo ir mąstymo mokymu.

b) *Etika*, kaipo dorinio veikimo normų mokslas, turi vedamosios reikšmės tai pedagoginei disciplinai, kuri tyrinėja dorinio auklėjimo dalykus ir vadinasi hodegetika.

c) *Estetika*, kaipo grožio ir dailiosios kūrybos mokslas, turi ypatingos reikšmės estetinio lavinimo mokslui.

d) *Prigimties filosofija*, kaipo ta gamtos filosofijos dalis, kuri specialiai tiria išvidinės žmogaus prigimties dalykus, turi ypatingos reikšmės fizinio auklėjimo mokslui, arba plačiai suprantamai dietetikai.

e) *Kultūros filosofija*, kaipo mokslas apie kultūrinio gyvenimo pagrindus, turi vedamosios reikšmės tai pedagogikos plačiajai sričiai, kurioje tiriami ugdymo dalykai, susiję su kultūros klausimais.

f) *Religijos filosofija*, kaipo mokslas apie religinio gyvenimo pagrindus, turi vedamosios reikšmės religinio auklėjimo mokslui.

g) *Sociologija*, tiek suprantama visuomeninės filosofijos prasme, tiek imama specialaus mokslo prasme, turi vedamosios reikšmės visuomeniniam auklėjimui.

h) *Teologija*, kaipo mokslas apie religines tiesas, pagrįstas Apreiškimu, atbaigia filosofinę pasaulėžiūrą ir todėl turi taip pat vedamosios reikšmės pedagogikai, ypač tai jos daliai, kuri tiria religinio auklėjimo klausimus.

3. *Grindžiamieji pedagogikos mokslai.* – Grindžiamuosius pedagogikos mokslus galima skirstyti į tris grupes pagal tai, ar jie tiria žmogaus kūną, ar jo sielą, ar pagaliau kūno ir sielos santykiavimą. Tuo būdu gaunami somatologiniai, psi-

chologiniai ir psichofiziniai pedagogikos padedamieji mokslai.

a) *Somatologiniai mokslai*, arba kūnotyros mokslai (*soma* – kūnas, *logos* – mokslas), kurie turi ypatingos grindžiamosios reikšmės fizinio auklėjimo pedagogikai, yra šie: anatomija, fiziologija, biologija, higiena, medicina. Tai yra tik reikšmingesni somatologiniai mokslai, kuriais tenka pedagogikai remtis.

b) *Psichologiniai mokslai*, arba sielotyros mokslai (*psyche* – siela, *logos* – mokslas), kurie turi ypatingos grindžiamosios reikšmės psichinių pajėgų lavinimo pedagogikai, yra šie: bendroji psichologija, eksperimentinė, arba empirinė, psichologija, diferencialinė psichologija ir genetinė psichologija. Tai tik svarbesnės psichologinės disciplinos, turinčios grindžiamosios reikšmės pedagogikai.

c) *Psichofiziniai mokslai* (*psyche* – siela, *fysis* – materialinė prigimtis) turi pedagogikai grindžiamosios reikšmės, kaipo mokslai apie psichinio ir fizinio prado santykiavimą žmogaus gyvenime. Čion visų pirma priklauso fiziologinė psichologija su psichofizika ir dar psichopatologija.

IV. *Kiti pedagogikos mokslo klausimai*

1. *Pedagogika ir pasaulėžiūra.* – Tam tikras, būtent, materialinis, bet ne formalinis, pedagogikos priklausomumas nuo savo padedamųjų mokslų reiškia sykiu ir jo priklausomumą nuo pasaulėžiūros apskritai. Jei, iš vienos pusės, yra neabejotina, kad pedagogika metodiškai yra nepriklausoma ir yra palenkta tik savo išvidiniam dėsningumui, tai, iš kitos pusės, lygiai neabejotinas gyvenimo faktas yra tai, kad ugdymas yra pasaulėžiūros sąlygojamas ir savo turiniu, ir savo tikslais, ir savo linkme, ir savo plotu. Tuo tarpu peda-

gogikos objekto, t. y. ugdymo, priklausomumas nuo pasaulėžiūros padaro taip pat ir pačią pedagogiką materialiai priklausomą nuo tos pačios pasaulėžiūros.

Pedagogikos priklausomumas nuo pasaulėžiūros yra ne tik visuotinis faktas, bet ir neišvengiama būtinybė, nes, nenusilenkdama šitai būtinybei, pedagogika negali ištesėti savo uždavinio. Tyrinėti ugdymą nepriklausomai nuo pasaulėžiūros pedagogikai reikštų nerealiai traktuoti savo objektą, nes gyvenime šis objektas visados yra šiaip ar taip susijęs su pasaulėžiūra. Nelygstamai neutrali pasaulėžiūros atžvilgiu pedagogika gali būti skelbiama tik iš nesusipratimo.

2. *Pedagogikos svarbesnės srovės.* – Pedagogikos priklausomumas nuo pasaulėžiūros padaro tai, kad pedagogikoje tiek yra srovių, kiek yra pasaulėžiūrų, turinčių įtakos pedagogikai.

Pedagoginis natūralizmas laiko gamtą svarbiausia ugdytoja. Jis reikalauja užleisti kuo daugiausiai laisvės gamtos bei prigimties veikmei ir dažnai palinksta į biologizmą ir utilitarizmą.

Pedagoginis individualizmas, pasiremdamas individo primato principu, stato ugdymui reikalavimą visų pirma atsižvelgti į individo reikalus, į jo galių išvystymą, į jo gerovę ir interesus.

Pedagoginis socializmas, arba *sociologizmas*, kaipo priešinga individualizmui srovė, išeina iš visuomenės primato principo ir laiko visuomenę tikra žmogaus ugdytoja. Ugdymas, jo supratimu, turi būti visų pirma pritaikytas prie visuomenės interesų ir išlaikytas nuoseklia sociologine linkme.

Pedagoginis nacionalizmas ir *pedagoginis politizmas* skelbia atitinkamai tautybės ir valstybės primatą ugdymo dalykuose.

Pedagoginis intelektualizmas ir *pedago-*

ginis voliuntarizmas skelbia atitinkamai proto ir valios primatą ugdymo dalykuose.

Monistinė pedagogika nepripažįsta jokios praktinės reikšmės klausimui apie žmogaus santykiavimą su Dievu.

Teistinė pedagogika, remdamasi apvaizdingo Dievo koncepcija, ne tik pripažįsta žmogaus santykiavimą su Dievu realiu faktu, bet dargi laiko reikalinga ruošti žmogų šitam santykiavimui ugdymo priemonėmis.

Tai tik keletas pavyzdžių pedagogikos priklausomumui nuo pasaulėžiūros pavaizduoti.

3. *Trunkanti per amžius pedagogika, arba paedagogia perennis.* – Trunkanti per amžius pedagogika tegalėtų būti vien ta, kuri yra visuotinai priimtina. Tai daugiau teorinis negu praktinis klausimas, nes sunku tikėtis, kad kada nors viena kuri pedagoginė sistema būtų visuotinai priimtina. Teoriškai sprendžiant dalyką, tenka pasakyti, kad visuotinai priimtina pedagogika būtų ta, kuri visais atžvilgiais būtų universalinė.

Universalinė pedagogika negali būti vieno kurio žmogaus ar vieno kurio laiko padaras, nes pedagogikos universalumas reikalauja nenutrūkstamų mokslinių tradicijų. Antra vertus, pedagogikos universalumas reikalauja, kad į jos pagrindą būtų padėta universalinė pasaulėžiūra, laisva nuo bet kurio vienašališkumo. Formaliai tokia pasaulėžiūra yra ne kas kita, kaip integralinis sintetizmas. Be to, universalinė pedagogika turėtų pasižymėti organiškumu, tolimu nuo mechaniško eklektizmo. Pagaliau universalinė pedagogika turi savyje turėti pakankamai pajėgumo atsakyti į visas aktualias pedagogines laiko problemas.

4. *Pedagogikos suskirstymas.* – Pedagogiką tikslingiausia skirstyti pagal ugdymo suskirstymą. Ogi skirstydami ugdy-

mą pagal gyvenimo sritis, gauname visų pirma fizinį auklėjimą, atitinkantį fizinę prigimtį, kultūrinį ugdymą, atitinkantį kultūros sritį, ir religinį auklėjimą, atitinkantį religijos sritį. Skirstant kultūrinį ugdymą pagal teorinį-protinį, praktinį-dorinį ir estetinį-meninį žmogaus veikimo ruožą, gaunamas protinis lavinimas, dorinis auklėjimas ir estetinis lavinimas.

Atitinkamai gaunamos ir pedagogikos dalys: pirma, fizinio auklėjimo mokslas, arba plačiai suprantama dietetika, antra, intelektualinio lavinimo mokslas, arba didaktika, trečia, dorinio auklėjimo mokslas, arba hodegetika, ketvirta, estetinio lavinimo mokslas, ir penkta, religinio auklėjimo mokslas, arba plačiai suprantama katechetika. Šioms visoms dalims iš priešakio dar pridedama įvedamoji pedagogikos dalis apie bendrus pedagogikos pagrindus.

5. *Bendro turinio pedagoginė literatūra.* – Bendro turinio pedagoginėje literatūroje reikia skirti trejopos rūšies veikalus: enciklopedinius, įvedamuosius ir sisteminius. Žemiau pilniau nurodomi pirmosios ir antrosios rūšies veikalai, o iš trečios rūšies teduodama vien reikšmingesnių veikalų atranka, labiausiai tinkanti įvedamajam reikalui.

a) *Enciklopediniai veikalai*:

1) *Rein Wilhelm.* Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 10 tomų. – Langensalza, 1902–1909.

2) *Roloff Ernst.* Lexikon der Pädagogik. 5 tomai. – Freiburg, 1913–1917.

3) *Schwartz Hermann.* Pädagogisches Lexikon. 4 tomai. – 1928–1931.

4) *Spieler Joseph.* Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. 2 tomai.–Freiburg, 1930–1932.

5) Prancūzų kalba yra išėję du leksikonai: a) Dictionnaire de pédagogie ir b) Nouveau dictionnaire de pédagogie.

b) *Įvedamieji veikalai:*

1) *Dürr E.* Einführung in die Pädagogik. – Leipzig: Quelle u. Meyer.

2) *Hehlmann Wilhelm.* Geschichte der Erziehungswissenschaft im Aufriss.–Berlin, 1933.

3) *Kammel Willibald.* Einführung in die pädagogische Wertlehre. – Paderborn, 1927.

4) *Peters W.* Einführung in die Pädagogik auf psychologischer Grundlage. – Leipzig: Quelle u. Meyer.

5) *Stern Erich.* Einleitung in die Pädagogik. – 1922.

6) *Wagner Julius.* Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft. – Leipzig: Quelle u. Meyer.

c) *Sisteminiai veikalai:*

1) *Mičiulis J.* Pedagogika ir didaktika. – Kaunas: Vyties b–vė, 1933.

2) *Barth Paul.* Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. – Leipzig, 1923.

3) *Göttler Joseph.* System der Pädagogik im Umriss. – München, 1932.

4) *Grunwald Georg.* Philosophische Pädagogik. – Paderborn, 1917.

5) *Kerschensteiner Georg.* Theorie der Bildung. – Leipzig u. Berlin, 1931.

6) *Paulsen Friedrich.* Pädagogik. – Stuttgart, 1921.

7) *Rein Wilhelm.* Pädagogik in sistematischer Darstellung. 3 tomai. – Langensalza, 1927, 1911, 1912.

8) *Toischer Wendelin.* Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik. – München, 1912.

9) *Wagner Julius.* Pädagogische Wertlehre.–Kempten, Leipzig, 1929.

10) *Wagner Julius.* Grundlegung der Bildungsarbeit. – Leipzig: Quelle u. Meyer.

11) *Riboulet L.* Pédagogie générale. – Lyon, Paris, 1930.

12) *Siméons G.* Cours de pédagogie. – Tamines, 1922.

13) *Wilbois Joseph.* La nouvelle éducation française. – Paris, 1922.

14) *Gessen I.* Osnovy pedagogiki. – Berlin, 1923.

Išretinimu surinkti pavadinimai veikalų, kurie sudaro kiekvienoje veikalų rūšyje kukliausią minimumą.

Pirmas skyrius

PEDAGOGIKOS PAGRINDINĖS SĄVOKOS

I. *Ugdymo esmė*

1. *Bendras ugdymo supratimas.* – Ugdymo fenomenas priklauso prie tos žmogiškojo veikimo srities, kurioje įvyksta gyvenimo atnaujinimas nenutrūkstamoje kartų eilėje. Ugdyti reiškia daryti, kad kas augtų, ūgėtų, eitų aukštyn. Tobulinimo linkmė, vedanti aukštyn, ugdymui yra esminė ir išeina aikštėn ne vien tik mūsų termine. Romėnų *educatio* ir vokiečių *Erziehung* turi savyje linkmės į viršų, nes ir *educatio*, ir *Erziehung* yra vedimas arba kėlimas iš žemesnės padėties į aukštesnę.

Ugdomasis veikimas turi savo turinį, kuris pasireiškia vykdymo būdais. Susekti pagrindinius ugdomojo veikimo būdus arba net funkcionalinius jo aspektus yra ne kas kita, kaip nustatyti ugdymo esminį turinį.

2. *Funkcionaliniai ugdymo aspektai.* – Eggersdorferis, eidamas Willmanno linkme, skiria tris pagrindines ugdymo funkcijas, arba aspektus: *Pflege*, arba *Fürsorge*, *Bildung*, arba *Formung*, ir *Zucht*, arba *Führung*. Išsprendžiant svyravimą tarp pagrin-

dinės funkcijos ir aspekto sintetiniu būdu, galima būtų mūsiškai pasakyti, kad trys funkcionaliniai ugdymo aspektai yra auginimas-globojimas, lavinimas ir auklėjimas.

a) *Auginimas-globojimas* yra tasai funkcionalinis ugdymo aspektas, kuriuo ugdymas pasireiškia kaipo sudarymas palankiausių sąlygų ir paraginimų ugdytinio prigimčiai ir jo galioms augti, skleistis, klestėti. Auginimas-globojimas pirmoje eilėje liečia fizinę ugdytinio prigimtį, t. y. jo kūną; bet nėra kliūčių jį taikyti ir aukštesnėms žmogaus galioms.

b) *Lavinimas* yra tasai funkcionalinis ugdymo aspektas, kuriuo ugdymas pasireiškia kaipo ugdytinio formavimas su pagalba ir pagal objektyvinę gėrybę. Tenka gailėtis, kad mūsų terminas „lavinimas" nesugestionuoja formavimo momento, kaip kad daro vokiečių *Bildung* ar prancūzų *formation*. Todėl šalia lavinimo dažnai teks vartoti ir formavimą, nors būtų pageidaujama, kad galėtume pedagogikos reikalui vartoti žiesti ar žaidyti. Tuomet, pavyzdžiui, žaidymas reikštų *das Bilden*, o žaidytojas arba žmogžiedys reikštų tą pat, ką ir vokiečių *Bildner*.

c) *Auklėjimas* yra tasai funkcionalinis ugdymo aspektas, kuriuo ugdymas pasireiškia kaipo veikimas, kuriuo stengiamasi sudaryti ugdytinyje vertingą asmenybę. Jei auginimas-globojimas išvysto ugdytinį tokį, koks jis yra iš prigimties, jei lavinimas ugdytinį formuoja pagal objektyvinę gėrybę, tai auklėjimas stengiasi ugdytinį padaryti tokį, koks jis turi būti.

3. *Sudedamieji ugdomojo veiksmo pradai.* – Ugdymas, arba ugdomasis veikimas, kiekvienu atskiru atveju konkrečiai pasireiškia pedagoginiu aktu, kurį lietuviškai visai pravartu pavadinti ugdomuoju veiksmu. Ugdomąjį veiksmą tiksliai galima aptarti tik padarius visų jo pradų analizę.

a) *Tikslas* yra tasai ugdomojo veiksmo pradas, kuris su-

teikia jam siekiamosios linkmės ir pedagoginės intencijos. Jis iš pradžios glūdi ugdytojo sąmonėje, bet ugdomojo veiksmo eigoje sąmoningai ar nesąmoningai persiduoda ir ugdytiniui. Stipriausias tikslo laipsnis ugdomajame veiksme yra ugdomasis idealas, kuris gali entuziazmuoti ne tik ugdytoją, bet ir ugdytinį.

b) *Ugdytinis* yra ugdomojo veiksmo pagrindas, kaipo jo veikiamasis objektas. Šis objektas yra tačiau savotiškas, nes ugdytinis sugeba būti ne tik pasyvus ir receptyvus, t. y. imlus, bet ir aktyvus ir produktyvus, t. y. veiklus ir kurlus.

c) *Ugdytojas* yra ugdomajame veiksme veikiąs subjektas, kaipo ugdomosios iniciatyvos pradininkas ir ugdomųjų uždavinių vykdytojas.

d) *Ugdomoji gėrybė* yra ugdomajame veiksme tasai objektyviai vertingas dalykas, pagal kurį vyksta dvasinis ugdytinio formavimasis.

Nesunku pastebėti, kad pagal aristotelinę priežasčių koncepciją ugdomajam veiksme tikslas eina siekiamosios priežasties pareigą, ugdytinis – materialinės priežasties, ugdytojas – vykdančiosios priežasties, ugdomoji gėrybė – formalinės priežasties. Tiesa, kaip bus progos vėliau įsitikinti, ši schema kiek suprastina sudėtingą ugdomojo veiksmo pobūdį. Bet joje vis dėlto svarbiausias dalykas yra suimtas iš esmės.

Iš ugdomojo veiksmo pradų analizės galima gauti šitokią jo aptartį: ugdomasis veiksmas yra konkretinė ugdytojo ir ugdytinio sąveika, intencionaliai nukreipta į ugdomąjį tikslą ir atremta į objektyvinę ugdomąją gėrybę.

4. *Sintetinė ugdymo apibrėžtis.* – Ugdymas yra globojamasis, lavinamasis ir auklėjamasis veikimas, kuriuo suaugusi karta stengiasi paruošti gyvenimo tikslams priaugančiąją kartą su prigimtinių, kultūrinių ir religinių visuomenės gėrybių pagalba.

II. *Ugdymo savybės*

1. *Pagrindinės ugdymo funkcijos.* – Tikros ir sykiu pagrindinės ugdymo funkcijos yra perteikimas, išvystymas ir įjungimas. Tai yra savotiškos ugdomojo veikimo rūšys, susidarančios pagal vykdymo ypatybes.

a) *Perteikimas (tradition, Ueberlieferung)* yra ugdomoji funkcija, kuria ugdytojas sėkmingiausiu būdu teikia ugdytinio asimiliacijai iš visuomenės lobyno prigimtinių, kultūrinių ir religinių gėrybių. Perteikimo pradai yra: visuomenė, gėrybių nešėja; ugdytojas, jų perteikėjas; ugdytinis, jų gavėjas, ir perteikimo būdas.

b) *Išvystymas (développement, Entwicklung)* yra ugdomoji funkcija, kuria ugdytojas pažadina, išskleidžia ir veda į pilnutinį klestėjimą potencialines ugdytinio pajėgas pagal išvidinius jo išsivystymo dėsnius.

Išvystymo pradai yra: potencialinės pajėgos, arba *terminus a quo;* pilnutinis jų klestėjimas, *terminus ad quem;* ir išvystymo eiga pagal išvidinius ugdytinio prigimties išsivystymo dėsnius.

c) *Įjungimas (incorporation, Eingliederung)* yra ugdomoji funkcija, kuria ugdytojas įstato ugdytinį į tokį ar kitokį santykiavimą su visuomene ir įveda jį į jos kūrybinį darbą.

Įjungimo pradai yra: ugdytojas, kaipo tarpininkas; ugdytinis, kaipo aktyvus santykio dalyvis, *subjectum relationis;* bendruomenė, pasyvus santykio dalyvis, *terminus relationis,* ir ugdytojo pastangos santykiavimą patobulinti ugdytinio kūrybiniu nuteikimu.

2. *Bendriausios funkcionalinės ugdymo priemonės.* – Ugdymo priemonė yra kiekvienas dalykas, su kurio pagalba galima siekti ugdomojo tikslo. Plačiausia prasme ir funkcionaliniai aspektai, ir pagrindinės funkcijos yra jau ugdymo priemonės. Bet tikra prasme vykdomoji ugdymo

priemonė yra konkretesnis veiksmas, kuriuo siekiamas ugdomasis tikslas. Šitų priemonių, kurios principialiai skiriasi nuo materialinių ugdymo priemonių, yra trys rūšys, kurios gali būti suvestos prie trijų bendrų sąvokų: pratinimas, pamokymas, įteigimas.

a) *Pratinimas (Uebung, Schulung, Gewöhnung)*, kaipo bendra vykdomoji ugdymo priemonė, apima visas tas smulkesnes vykdomąsias priemones, su kurių pagalba siekiamas ugdytinio galėjimas, sugebėjimas, įgudimas, įpratimas.

Prie pratinimo, pavyzdžiui, priklauso tvarkymas, veikdymas žaidimais, sportu, darbu, prižiūrėjimas ir t. t.

b) *Pamokymas (Belehrung)*, kaipo bendra vykdomoji ugdymo priemonė, apima visas tas smulkesnes vykdomąsias priemones, su kurių pagalba siekiamas žinojimas, nusimanymas, susipratimas.

Prie pamokymo, pavyzdžiui, priklauso paaiškinimas, įrodinėjimas, įtikrinėjimas ir kitos panašios didaktinio pobūdžio priemonės.

c) *Įteigimas, arba įkvėpimas (inspiration, Ermutigung)*, kaipo bendra vykdomoji ugdymo priemonė, apima visas tas smulkesnes vykdomąsias priemones, su kurių pagalba siekiamas palinkimas, paslankumas, norėjimas.

Prie įteigimo, pavyzdžiui, priklauso įsakymas ir draudimas, paskatinimas ir atgrasymas, apdovanojimas ir baudimas, pagyrimas ir papeikimas, patarimas ir pageidavimas ir t. t.

Pratinimas, pamokymas ir įteigimas taip pat organiškai yra tarp savęs susiję, kaip tie gaviniai, kurie yra siekiami šiomis priemonėmis. Sugebėjimas, nusimanymas ir palinkimas, arba, plačiau tariant, galėjimas, žinojimas ir norėjimas *(Können, Wissen, Wollen)*, yra organiškai tarp savęs sujungti harmoningoje žmogaus asmenybėje.

3. *Ugdymo suskirstymas.* – Ugdymas gali būti skirstomas pagal gyvenimo sritis, pagal žmogaus veikimo ruožus ir pagal tam tikrų interesų atžvilgius.

a) *Ugdymo sritys* susidaro pagal gyvenimo sritis, kurių yra trejetas: prigimtis, kultūra ir religija. Atitinkamai gaunamos trys ugdymo sritys: *prigimtinė*, kuri ruošia ugdytinį prigimties reikalams; *kultūrinė*, kuri ruošia jį kultūros reikalams, ir *religinė*, kuri ruošia jį religijos reikalams.

b) *Ugdymo ruožai* susidaro pagal žmogaus veikimo ruožus, kurių yra trejetas: *theorein, poiein, prattein* (Aristotelis); *nosse, posse, velle* (šv. Augustinas); *Wissen, Können, Wollen* (Willmannas), mūsiškai tariant, žinojimas, galėjimas, norėjimas. Kitaip tariant, tai yra trys žmogaus veikimo ruožai, kuriais vyksta pažinimas, kūryba ir praktinė etinė akcija.

Pagal šiuos žmogaus veikimo ruožus gaunami trys ugdymo ruožai: *intelektualinis-protinis*, kuriuo ugdytinis ruošiamas pažinimo reikalams, *moralinis-dorinis*, kuriuo ugdytinis ruošiamas dorinės akcijos reikalams, ir *estetinis-meninis*, kuriuo ugdytinis ruošiamas estetinės kultūros reikalams.

Jei gyvenimo sritys eina vertikaline linkme, tai žmogaus veikimo ruožai eina horizontaline linkme. Todėl susikirsdami statmeniškai, gyvenimo sritys ir veikimo ruožai duoda iš viso devynetą dalių-atkarpų. Atitinkamai ir ugdyme gaunama devynetas dalių-atkarpų pagal tai, kad prigimtinėje, kultūrinėje ir religinėje ugdymo srityje yra savo teorinis, praktinis ir estetinis ruožas. Tiesa, visos šitos ugdymo dalys toli gražu nėra vienodo reikšmingumo.

c) *Ugdymo atžvilgiai* susidaro pagal įvairius interesus, kurių gali turėti atskiras individas, visuomenė, tauta ir visa žmonija, nekalbant jau apie mažiau reikšmingus interesų turėtojus. Tokiu būdu gaunamas *individualinis ugdymas*, kuris stengiasi patenkinti individo reikalus; *visuomeninis* ugdymas, kuris paiso visuomenės reikalų; *tautinis* ugdymas,

kuris stengiasi patenkinti tautos reikalus, ir *tarptautinis* ugdymas, kuris stengiasi išugdyti naujas kartas, atsakančias visos žmonijos reikalams.

Antras skyrius

UGDYMO TIKSLAI IR IDEALAI
(Siekiamoji priežastis)

I. *Pedagoginis vertėmokslis, kaipo pedagoginės teleologijos pagrindas*

1. *Pagrindinės pedagoginio vertėmokslio ir pedagoginės teleologijos sąvokos.* – Toji pedagogikos dalis, kuri tyrinėja ugdomųjų tikslų problemą, vadinama pedagoginės teleologijos vardu (*telos* – galas, tikslas, *logos* – mokslas). O kadangi patraukiamoji tikslo galia glūdi jo vertingume, tai pedagoginė teleologija remiasi pedagoginiu vertėmoksliu, t. y. pedagoginių vertybių mokslu.

a) *Gėrybė, vertė, vertybė.* – *Gėrybė* yra tai, kas kuria nors prasme gali būti pageidaujama kaipo siekinys. Tasai pagrindas, kurio dėlei gėrybė yra mums pageidaujama, yra ne kas kita, kaip jos vertė. Kitaip tariant, *vertė* yra tai, ko dėlei gėrybė yra mums pageidaujama kaipo siekinys.

Gyvenimo gėrybės, prigimtinės, kultūrinės ir religinės, gali būti gėrybės ir ugdymui, kiek jos yra pageidaujamos ugdomajame naujųjų kartų vyksme. Tasai pagrindas, kurio dėlei visos šitos gėrybės yra pageidaujamos kaipo tam tikri siekiniai, yra ugdomoji jų vertė. Objektyvine prasme *ugdomoji vertybė* yra ne kas kita, kaip ugdomoji gėrybė, kiek ši turi ugdomosios vertės ugdomajame vyksme. Subjekty-

vine prasme ugdomoji vertybė yra vertingas ugdytinio nusiteikimas, siekiamas ugdymu kaipo tiesioginis tikslas.

Taigi ugdomosios vertybės yra ir ugdomosios gėrybės, kiek jos turi ugdomosios vertės, ir tie vertingi nusiteikimai, kuriuos ugdymu stengiamasi sudaryti ugdytiniuose. Čia ugdomoji vertybė beveik išimtinai vartojama antrąja prasme.

b) *Motyvas, tikslas, siekinys, idealas.* – Motyvas, arba akstinas, yra kiekvienas psichologinis, emocionalinio ar intelektualinio pobūdžio, veiksnys, turįs judinamosios galios mūsų valios apsisprendimui ar veikimui.

Tikslas, arba siekiamoji priežastis, yra tai, ko dėlei kas nors daroma ar įvyksta. Tikslas vadinamas siekiamąja priežastimi todėl, kad jis turi realios veikiamosios reikšmės išdavai realizuoti. Tikslas, kaipo tam tikra siekiamoji gėrybė, turi visada judinamosios galios mūsų valiai. Kitaip tariant, tikslas yra viena motyvų rūšis.

Ugdymo atžvilgiu reikia žinoti, kad tikslai esti įvairių rūšių, lotyniškai tariant: *finis qui, finis quo* ir *finis cui. Finis qui,* arba materialinis tikslas, yra objektyvinė gėrybė, kuri yra siekiama veiksmu. *Finis quo,* arba formalinis tikslas, yra pasiturėjimas tąja gėrybe. *Finis cui,* arba paskirties tikslas, yra asmuo, kurio naudai gėrybė yra siekiama. Ugdyme *finis qui* yra ugdomoji gėrybė, *finis quo* – ugdomoji vertybė, ugdytinio vertingo nusiteikimo prasme, *finis cui* – pats ugdytinis, kurio nauda yra siekiama.

Vokiečiai, darydami kartais skirtumo tarp materialinio ir formalinio tikslo, vartoja du terminu – *Ziel* ir *Zweck.* Pavyzdžiui, Göttleris terminu *Ziel* pareiškia materialinį tikslą, *finis qui,* ir terminu *Zweck* – formalinį tikslą, *finis quo.* Materialinio tikslo prasme mes galėtume vartoti žodį „siekinys". *Siekinys* yra materialinis tikslas, kaip toji gėrybė, kuri yra siekiama dėl jos vertės.

Idealas yra pirmavaizdis, pagal kurį vyksta dailioji ar bet

kuri kita produktyvinė kūryba. Jis yra vadinamas egzempliarine priežastimi, kuri vaidina sudėtingą rolę veikime. Sakoma, kad jinai išsyk eina vykdomąją, siekiamąją ir formuluojamąją funkciją.

Ugdomasis idealas yra visų pirma tasai konkrečiai įsivaizduojamas ugdytinio tipas, kurį ugdytojas yra pasiryžęs realizuoti ugdomuoju veikimu. Paprastai šis idealas mažiau ar daugiau persiteikia ir ugdytiniui ir ima jį šiaip ar taip veikti. Idealas yra stipriai pergyvenama gėrybė, turinti labai sugestyvaus tikslo reikšmę. Todėl idealas vaidina ugdyme, kaip ir kitose žmogaus veikimo rūšyse, labai didelę rolę.

2. *Ugdomosios gėrybės ir ugdomosios vertybės kaipo netiesioginiai ir tiesioginiai tikslai. – Tiesioginiai ugdymo tikslai* yra ugdomosios vertybės subjektyvine prasme, arba ugdytinio nusiteikimai, su kurių pagalba tik paskui galima sėkmingai siekti gyvenimo tikslų. Todėl gyvenimo tikslai, arba, kitaip tariant, gyvenimo gėrybės, yra *netiesioginiai ugdymo tikslai*, kurie yra siekiami su tiesioginių tikslų pagalba, arba per tiesioginius tikslus.

Šitaip suprantamos ugdomosios gėrybės yra kuriamasis tikslas. Šalia jų yra jau žmonijos laimėtų gėrybių, kurios yra siekiamos ugdymu, kaipo esamasis tikslas. Pastarosios gėrybės ugdyme siekiamos pasisavinimu. Ogi tarp pasisavinamosios gėrybės ir kurtinosios gėrybės stovi ugdomoji vertybė, kaipo atitinkamas nusiteikimas, kuris tam tikra prasme yra išdava esamosios gėrybės ir pagrindas kursimai gėrybei.

Organiškasis kalbamojo ciklo išsivystymas, pereinąs imlumo, veiklumo ir kūrybiškumo momentus, sudaro vertingiausią ugdomojo vyksmo esmę, kuri padaro, kad šis vyksmas yra pagrindas išsyk ir idealinėms gėrybėms apsaugoti, ir joms tobulinti bei dauginti nauja kūryba.

Pavaizdavimui nustatytojo ciklo galėtų patarnauti mokslo pažintys. Jau žmonijos laimėtos, jos yra objektyvinės ugdomosios gėrybės, kurios eina esamuoju intelektualinio lavinimo tikslu. Su jų pagalba pasiekiamas ugdytinio intelektualinis išsilavinimas, kuris tampa pagrindu tolimesnei mokslinei kūrybai. Naujai siekiamos mokslo pažintys yra gėrybės tolimesnio, arba netiesioginio kuriamojo tikslo prasme. Iš pradžios esamosios gėrybės siekiamos pasisavinimu; tai imlumo momentas. Ryšium su tuo susidaro tasai ugdytinio nusiteikimas, kuris vadinamas intelektualiniu išsilavinimu ir kuris sudaro ugdomąją vertybę subjektyvine prasme. Šis momentas iš esmės yra aktyvaus pobūdžio ir eina pagrindu trečiajam kūrybiniam momentui, kuriame ugdomasis vyksmas atbaigiamas kuriamojo tikslo realizavimu.

3. *Svarbiausios ugdomosios gėrybės ir ugdomosios vertybės.* – Kiekviena ugdymo dalis turi savo ugdomųjų gėrybių ir ugdomųjų vertybių. Ugdomoji gėrybė priklauso statinei, arba objektyvinei, gyvenimo lyčiai, ugdomoji vertybė – dinaminei, arba subjektyvinei lyčiai. Pirmoji gali būti perteikimo objektu ir yra siekiamasis daiktas, siekinys, arba *finis qui.* Antroji gali būti išvystymo objektu ir yra siekiamasis stovis, arba nusiteikimas, kitaip tariant, *finis quo.*

Ugdomosios gėrybės ir ugdomosios vertybės savo visumoje sudaro tam tikrą sistemą pagal ugdymo sritis, ruožus ir atžvilgius.

a) *Prigimtinės ugdymo gėrybės ir vertybės.* Prigimtinė sritis, eidama pagrindu kultūros sričiai, sudaro savyje atitinkamas atramas intelektualiniam, moraliniam ir estetiniam veikimui.

Šios srities ruožų ugdomosios gėrybės turi turėti objektyvinės reikšmės, gali būti perteikimo objektais bent tam tikrame laipsnyje ir eiti netiesioginiais ugdymo tikslais.

Tokios gėrybės yra *kūno sveikata, fizinė galybė* ir *kūno grožis.*

Atitinkančios jas ugdomosios vertybės, turinčios subjektyvinės reikšmės, galinčios būti išvystymo objektais ir einančios tiesioginiais ugdymo tikslais, yra *tikslus juslių bei jauslių funkcionavimas, kūno paslankumas paklusti valios reikalavimams ir nusiteikimas savaimingai kūrybai.*

b) *Protinė ugdymo gėrybė ir vertybė.* Pagrindinė protinė ugdymo gėrybė yra *tiesa, suorganizuota mokslo pavidalu.* Ji turi objektyvinės reikšmės, gali būti perteikimo objektu ir eina protiniam lavinimui netiesioginiu tikslu.

Atitinkanti ją ugdomoji vertybė yra *protinis išsilavinimas,* kuris turi subjektyvinės reikšmės, gali būti išvystymo objektu ir eina tiesioginiu protinio lavinimo tikslu, kaipo protinimu siekiamas nusiteikimas.

c) *Dorinė ugdymo gėrybė ir vertybė.* Panašiai doriniame auklėjime bendra ugdomoji gėrybė yra *dorinis gėris, suorganizuotas dorovės pavidalu,* tuo tarpu ugdomoji vertybė yra *dorinis išsiauklėjimas.*

d) *Estetinė gėrybė ir vertybė.* Bendra ugdomoji gėrybė estetiniame lavinime yra *grožis, suorganizuotas meno pavidalu,* tuo tarpu kad ugdomoji vertybė yra *estetinis išsilavinimas.*

e) *Religinės ugdymo gėrybės ir vertybės.* Prigimtyje kultūros sritis turi savo atramą, o religijoje ji randa atbaigą visiems savo ruožams, teoriniam, praktiniam ir estetiniam. Trys plačiausios religinės ugdymo gėrybės yra *teologinė pasaulėžiūra, religinė bendruomenė ir religinis kultas.* Atitinkamos trys religinės ugdymo vertybės galėtų būti pavadintos *religiniu susipratimu, religiniu solidarumu ir religiniu kūrybiškumu.*

f) *Mišriosios ugdymo gėrybės ir vertybės.* Kiekviena iš nusakytųjų ugdymo gėrybių ir vertybių atitinka vieną kurį ugdymo ruožą vienos kurios srities. Bet yra taip pat ugdymo gėrybių ir vertybių, kurios išsyk liečia kelis ugdymo ruožus ir sritis.

Tokios, pavyzdžiui, yra *utilitarinės, arba naudingumo, gėrybės ir vertybės.* Naudingas funkcijas gali eiti įvairios gėrybės, ne tik materialinės, bet ir idealinės. Mišriosios yra taip pat *hedoniškosios, arba malonumo, ir eudemoniškosios, arba laimingumo, gėrybės,* nes įvairių įvairiausios gėrybės gali teikti malonumo ir laimingumo. Utilitarinę gėrybę atitinka, kaipo ugdomoji vertybė, *sugebėjimas tinkamai panaudoti gėrybę tikslui.* Atitinkąs malonumą ir laimingumą nusiteikimas yra *sugebėjimas visur rasti pagrindą maloniam ir džiaugsmingam nusiteikimui.*

g) *Ugdymo atžvilgių gėrybės ir vertybės.* – Dar keli žodžiai apie ugdymo atžvilgius iš ugdomųjų gėrybių ir vertybių pusės. Iš ugdymo atžvilgių vienas tik individualinis ugdymas neturi savų, specialių ugdomųjų gėrybių ir vertybių, kurios būtų skiriamos geriausiai aprūpinti individo reikalams.

Visuomeniniame ugdyme *visuomeninio gyvenimo lytys ir tvarka* gali eiti (imama tik pavyzdžiai) ugdomosiomis gėrybėmis. Bendriausiomis ugdomosiomis vertybėmis čia galima laikyti *teisinę sąmonę ir solidarumą.*

Tautiniame ugdyme *tautinės lytys, tautinė gerovė ir tautinis pašaukimas* gali eiti ugdomosiomis gėrybėmis, tuo tarpu atitinkančios jas ugdomosios vertybės bus *tautiškumas, patriotizmas ir nusiteikimas tautiniam pašaukimui vykdyti.*

Tarptautiniame ugdyme ugdomosiomis gėrybėmis galima laikyti *tarptautinės kultūrinės organizacijos ir pasaulinė žmonijos vienybė.* Atitinkančios jas vertybės yra *tarptautinis susitarimas ir tarptautinis solidarumas.*

4. *Ugdymo idealai.* – Tarp ugdymo idealų galima skirti bendrąjį ir specialiuosius.

a) *Bendrasis idealas.* – Bendrasis ugdymo idealas yra vyriausias jo siekiamas tikslas, kuriame ryškiai yra įsivaizduojamos svarbiausios ugdomosios vertybės. Kiekviena istorinė

gadynė pagal savo nusiteikimus ir vertinimus skiria vyriausiąjį vaidmenį atitinkamai vertybių rūšiai. Todėl įvairiais laikais bendrasis ugdymo idealas yra įvairus. Jis yra taip pat įvairus pagal įvairias pasaulėžiūras.

Keli ugdomieji idealai vis dėlto yra įgiję ugdymo istorijoje ypatingo garsumo. Jei ugdyme vyraująs vaidmuo užleidžiamas ūkiškai techninėms vertybėms ir jei interesų centras pasilieka materialinės prigimties plotmėje, turime *realistinį idealą*. Jei vyraująs vaidmuo atitenka žmogiškoms idealinėms vertybėms ir interesų centras pasilieka kultūros srityje, turime *humanistinį idealą*. Jei pagaliau ugdyme vyraująs vaidmuo skiriamas dorinėms religinėms vertybėms ir interesų centras glūdi religijos srityje, turime *pietistinį idealą*.

Šalia šitų idealų, pasireiškusių pedagogikos istorijoje su tam tikru vienašališkumu, galima statyti pilnutinį ugdymo idealą, kuris suderintų prigimties, kultūros ir religijos sritis prideramojoje harmonijoje.

b) *Specialieji idealai*. – Specialieji ugdymo idealai gali eiti dalinio ar profesinio ugdymo linkmėmis. Galima turėti išlavinto, išauklėto arba šiaip jau inteligentiško žmogaus idealą. Gali būti prigimties žmogaus, kultūros žmogaus ar religijos žmogaus idealas. *Tai daliniai ugdymo idealai*. Šalia jų gali būti menininko, gydytojo, advokato, pirklio ir kitų profesijų idealai. Tai *profesiniai ugdymo idealai*.

II. *Ugdymo uždaviniai*

1. *Ugdomojo uždavinio supratimas*. – Tikslas yra tai, ko dėlei kas nors daroma ar įvyksta, o uždavinys yra tai, kas turi būti daroma, kad tikslas galėtų būti pasiektas. Ugdomasis uždavinys yra ne kas kita, kaip užduotas ugdomojo tikslo siekimas perteikimu ugdytinio pasisavinimui ugdomųjų gė-

rybių, išvystymu jame veikliųjų pajėgų ir jo įjungimu į kūrybinį darbą.

2. *Sisteminiai ugdymo uždaviniai.* – Ugdomųjų uždavinių gali būti tiek pat, kiek ir ugdomųjų tikslų. Tačiau nesuskaitomą ugdomųjų uždavinių daugybę reikia suvesti prie riboto skaičiaus pagrindinių uždavinių, kurie, būdami bendresnio pobūdžio, išsemtų visą ugdomojo veikimo plotą, ir atsakytų visiems aktualiems ugdymo reikalavimams. Kitaip tariant, tenka susekti, kokių yra pagrindinių ugdomųjų uždavinių sistemos ir aktualumo atžvilgiu.

Principialiai galima būtų kiekvienai bendresnei ugdomajai gėrybei ir vertybei skirti vieną ugdomąjį uždavinį. Tačiau tikslingumas reikalauja kai kurias gretimas ugdomąsias gėrybes ir vertybes susieti su vienu bendru ugdomuoju uždaviniu. Pavyzdžiui, prigimtinės srities atskiros gėrybės ir vertybės gali būti siekiamos vienu bendru fiziniu auklėjimu. Panašiai religinis auklėjimas gali apimti teorinių, praktinių ir estetinių gėrybių bei vertybių siekimą religinėje srityje. Gauname devynis sisteminius ugdymo uždavinius: a) fizinį auklėjimą, b) protinį lavinimą, c) dorinį auklėjimą, d) estetinį lavinimą, e) religinį auklėjimą, f) individualinį auklėjimą, g) visuomeninį auklėjimą, h) tautinį auklėjimą ir i) tarptautinį auklėjimą. Ugdymo uždaviniai vadinami lavinimu ar auklėjimu pagal tai, katras šių dviejų vykdomųjų ugdymo aspektų kiekvienu atskiru atveju yra vyraujantis.

a) *Fizinis auklėjimas*, kaipo pagrindinis prigimties srities uždavinys, turi, pirma, suteikti naujajai kartai visų materialinių priemonių, reikalingų tinkamam fiziniam jos išsivystymui, antra, padėti jai harmoningai išvystyti kūną ir jį apvaldyti aukštesnių tikslų sumetimais, trečia, ją įjungti į produktyvų visuomenės darbą.

b) *Intelektualinis, arba protinis, lavinimas*, arba, dar trum-

piau tariant, *protinimas* yra ugdomasis uždavinys, kuriuo, pirma, naujajai kartai turi būti suteiktos reikalingos mokslinės pažintys, antra, išvystytos iki maksimalinių ribų protinės jos pajėgos, trečia, ji pati kūrybiškai nuteikta intelektualinio darbo srityje.

c) *Moralinis, arba dorinis, auklėjimas*, trumpiau tariant, *dorinimas* yra ugdomasis uždavinys, kuriuo stengiamasi, pirma, perteikti naujajai kartai visuomenės dorovę, dorines tradicijas ir dorinius papročius, antra, išvystyti joje reikiamus dorinius nusiteikimus, pirmoje eilėje tvirtą būdą, atremtą į doriškai nusiteikusią valią, trečia, įjungti ją į dorinės pažangos darbą.

d) *Estetinis lavinimas* yra ugdomasis uždavinys, kuriuo stengiamasi, pirma, pastatyti naująją kartą į tiesioginį ar netiesioginį kontaktą su dailiaisiais objektais ir sudaryti jai estetinio pergyvenimo sąlygas, antra, išvystyti joje estetinius nusiteikimus, būtent, estetinį skonį, estetinį sprendimą ir pamėgimą grožėtis dailiaisiais objektais, trečia, įjungti ją į gyvenimo gražinimo darbą tiek kurio nors meno praktikavimu, tiek išviršinės gyvenimo pusės tvarkymu pagal estetikos reikalavimus.

e) *Religinis auklėjimas* yra ugdomasis uždavinys, kuriuo stengiamasi, pirma, perteikti naujajai kartai religijos tiesas, įjungti ją į religinės bendruomenės gyvenimą ir paskatinti dalyvauti religiniame kulte sakramentalijų naudojimu, liturgijos sekimu ir sakramentų priėmimu, antra, išvystyti naujoje kartoje intelektualinius ir moralinius religinio susipratimo pagrindus, ypatingai nusiteikimą tikėjimui, ir stiprinti religinį aktyvumą ir pietetinį nusistatymą kulto dalykuose, trečia, įjungti ją į kūrybinį darbą religinio gyvenimo srityje.

f) *Individualinis auklėjimas* yra ugdomasis uždavinys, kuriuo stengiamasi visose ugdymo srityse ir ruožuose taip vykdyti perteikiamąją, išvystomąją ir įjungiamąją funkcijas, kad

rezultate naujoji karta susiformuotų į tokią individualinę asmenybę, kuri pasižymėtų, objektyviniu atžvilgiu, didžiausiu universalumu, subjektyviniu atžvilgiu, pilnutiniu individualinių pajėgų išsivystymu ir, visuomeniniu atžvilgiu, paslankumu kūrybiškai įsijungti į visuomenei naudingą darbą.

g) *Visuomeninis auklėjimas* yra ugdomasis uždavinys, kuriuo stengiamasi, pirma, suteikti naujajai kartai reikiamo visuomenės dalykų pažinimo, antra, išvystyti joje visuomeninius nusiteikimus, trečia, įjungti ją į visuomeninį gyvenimą bei veikimą tinkamu jaunuomenei būdu.

h) *Tautinis auklėjimas* yra ugdomasis uždavinys, kuriuo stengiamasi, pirma, realizuoti naujojoje kartoje tobuliausiu būdu individualines tautines lytis, antra, išvystyti joje patriotiškus nusiteikimus, trečia, paruošti ją kultūrinei kūrybai, reikalingai tautos pašaukimui realizuoti.

i) *Tarptautinis auklėjimas* yra ugdomasis uždavinys, kuriuo stengiamasi naujojoje kartoje išvystyti tam tikrą tarptautinį susipratimą, sudaryti joje tam tikrą tarptautinį solidarumą ir paruošti iš jos tarpo reikiamai kvalifikuotų rinktinių žmonių tarptautiniam bendravimui ir bendradarbiavimui.

3. *Aktualieji ugdymo uždaviniai.* – Sisteminiai ugdymo uždaviniai kyla iš ugdymo sričių, ruožų ir atžvilgių, kurie visada yra privalomi ugdymo visumoje. Bet yra ir tokių ugdymo uždavinių, kurių privalomumas priklauso nuo įvairių atsitiktinių aplinkybių, turinčių aktualios reikšmės. Tarp tokių aktualiųjų uždavinių reikia skirti: a) individualinius, b) kolektyvinius, c) profesinius, d) vietinius ir e) laikinius.

a) *Individualinis* yra ugdymo uždavinys, kuriuo stengiamasi ypatingai apdovanotus atrinktuosius individus individualiai globoti, lavinti ir auklėti, kad iš jų galėtų susidaryti tinkamai kvalifikuotas vadovaujantis visuomenės elitas.

b) *Kolektyvinis* yra ugdymo uždavinys, kuriuo stengiamasi paruošti naująją kartą būdu, geriausiai atitinkančiu aktualiuosius kokio nors kolektyvo, pavyzdžiui, luomo, klasės arba partijos, reikalus.

c) *Profesinis* yra ugdymo uždavinys, kuriuo stengiamasi globoti, lavinti ir auklėti naująją kartą taip, kad kiekvienas iš jos būtų paruoštas prie to profesinio darbo, kuriam jis jaučia iš prigimties pašaukimą.

d) *Vietinis* yra ugdymo uždavinys, kuriuo su ypatingu atsidėjimu stengiamasi ugdomosiomis priemonėmis ar pašalinti iš naujosios kartos kokį nors visuomenėje įsigalėjusį trūkumą, ar joje išvystyti kokią nors ypatybę, itin svarbią pagal vietinio gyvenimo aplinkybes.

e) *Laikinis* yra ugdymo uždavinys, kuriuo stengiamasi su ypatingu atsidėjimu išvystyti naujojoje kartoje nusiteikimus, kurių kokia nors prasme reikalauja mūsų gyvenamasis laikas.

III. *Pilnutinio ugdymo sistema*

1. *Pilnutinio ugdymo esmė.* – Integralinis, arba pilnutinis, yra ugdymas, kuris reiškiasi visais funkcionaliniais savo aspektais, eina visas ugdomasias fukcijas ir vykdo visus ugdomuosius uždavinius pagal tris ugdymo sritis, tris jo ruožus ir pagrindinius jo atžvilgius.

2. *Pagrindiniai pilnutinio ugdymo principai.* – Jei integralitetas, arba pilnatvė, sudaro pilnutinio ugdymo esmę, tai pagrindiniai jo principai yra a) universalumas, arba visuotiniškumas, b) harmonija, arba darna, ir c) subordinacija, arba priklausomas palenkimas.

a) *Universalumo, arba visuotiniškumo, principas* reikalauja, kad ugdymas, kurį gauna kiekvienas žmogus, savo visumoje būtų pilnutinis, nežiūrint šito ugdymo laipsnio.

b) *Harmonijos, arba darnos, principas* reikalauja, kad tarp atskirų ugdymo sričių, prigimtinės, kultūrinės ir religinės, tarp atskirų ugdymo ruožų, teorinio, praktinio ir estetinio, ir pagaliau tarp atskirų ugdymo atžvilgių, individualinio ir visuomeninio, tautinio ir tarptautinio, būtų išlaikytas prideramas proporcionalumas. Čia būtų klaidinga kalbėti apie proporcionalumą tarp sričių, ruožų ir atžvilgių.

c) *Subordinacijos, arba priklausomo palenkimo, principas* reikalauja, kad ugdymas stengtųsi palenkti jaunojoje kartoje, iš vienos pusės, prigimtį kultūrai ir kultūrą religijai, o iš antros pusės – jausmus valiai ir valią protui.

3. *Pilnutinio ugdymo sistema ir vienašališkos pedagoginės srovės.* – Pilnutinis ugdymas yra idealas, kurio galima siekti, bet kurio niekados negalima tobulai realizuoti ugdomuoju veikimu. Jis yra privalomas, kaipo reguliatyvinė pastarojo norma. Tačiau paprastai nuo šitos normos nukrypstama tiek teorijoje, tiek praktikoje. Tuo būdu gaunama visa eilė vienašališkų pedagoginių srovių, kurios visada kuriame nors punkte nusideda pilnutinio ugdymo reikalavimams.

Pedagoginis materializmas į ugdomojo veikimo pagrindą deda perteikiamąją funkciją ir laiko svarbiausiu dalyku suteikti naujajai kartai kuo daugiausiai ugdomųjų gėrybių. *Pedagoginis formalizmas* į ugdomojo veikimo pagrindą deda išvystomąją funkciją ir laiko svarbiausiu dalyku maksimaliai išvystyti naujosios kartos fizines, psichines ir dvasines pajėgas. *Pedagoginis solidarizmas* į ugdomojo veikimo pagrindą deda įjungiamąją funkciją ir laiko svarbiausiu dalyku įjungti naująją kartą į visuomeninį, tautinį, valstybinį gyvenimą.

Pedagoginis natūralizmas skiria ugdyme pirmą vietą prigimties dalykams tiek ugdytinio išsivystymo supratime, tiek ugdomojo veikimo normavime, t. y. ugdomųjų tikslų statyme ir ugdomųjų gėrybių parinkime. *Pedagoginis realizmas*, būdamas iš tikrųjų istorinė pedagoginio natūralizmo mo-

difikacija, skiria ugdyme pirmą vietą realijoms, t. y. patirtinių daiktų sričiai, ir atitinkamai supranta ugdymo tikslus, vyksmą ir ugdomąsias gėrybes. *Pedagoginis utilitarizmas* vertina ugdymo dalykus praktinio naudingumo atžvilgiu, suprasdamas šitą naudingumą visų pirma materialinės prigimties ir techninių sugebėjimų prasme.

Pedagoginis humanizmas skiria ugdyme pirmą vietą humanitarinės kultūros dalykams, nes ši kultūra yra toji sritis, kurioje žmogus pasireiškia visai savarankiškai su tikrai žmogiškuoju aktyvumu. *Pedagoginis klasicizmas* yra ta pedagoginio humanizmo lytis, kuri žmogiškumo idealą kelia aikštėn ryšium su antikinių klasikinių pavyzdžių pasisavinimu.

Pedagoginis intelektualizmas suteikia ugdyme persvaros proto galiai. *Pedagoginis racionalizmas* suteikia ugdyme per daug svarbos teorijai ir per daug atpalaiduoja ugdymą nuo realaus gyvenimo. *Pedagoginis voliuntarizmas* suteikia ugdyme primatą valios galiai. *Pedagoginis aktyvizmas* stengiasi išvystyti ugdytinyje vienašališkai suprastą veiklumą. *Pedagoginis estetizmas* skiria ugdyme pirmenybę estetiniam ruožui. *Pedagoginis sentimentalizmas* užleidžia ugdyme neproporcionaliai daug reikšmės jausmams.

Pedagoginis pietizmas, arba religizmas, teikia ugdyme stelbiamosios persvaros vienašališkai suprantamai religijai.

Pedagoginis individualizmas teikia ugdyme principialios ir faktiškos pirmenybės individualinei asmenybei, nemoderuodamas jos prideramu būdu visuomenės reikalais. *Pedagoginis socializmas ir pedagoginis kolektyvizmas* užleidžia ugdyme principialią ir faktišką pirmenybę visuomenės arba kolektyvo reikalams, nepaisydami pakankamai asmens reikalų. *Pedagoginis nacionalizmas* suteikia ugdyme tautybei principialų ir faktišką primatą, tuo tarpu *pedagoginis internacionalizmas ir kosmopolitizmas* nepaiso pakankamai tautybės reikalų, stengdamiesi tarnauti visai žmonijai, atpalaiduotai nuo atskirų tautybių.

Pilnutinio ugdymo sistemos pavaizdavimui duodama atskira jo schema (p. 118–119).

Trečias skyrius

UGDYTINIS, KAIPO UGDYMO VEIKINYS IR VEIKSNYS
(Materialinė priežastis)

I. *Ugdytinio ugdomumas*

1. *Ugdymo galimumas.* – Ugdytinis tam tikra prasme yra ugdymo objektas. Jo prigimtis su visomis savo ypatybėmis eina ugdyme tam tikra veikiamąja medžiaga, kurios pažinimas turi grindžiamosios reikšmės ugdomajam veikimui, tuo tarpu ugdymo tikslai ir idealai turi šitam veikimui vedamosios reikšmės. Pirmutinė problema, kuri liečia ugdytinį, yra jo ugdomumas: ar ugdymas yra galimas ir kokiose ribose jis yra galimas? ar jis yra reikalingas? kas yra ugdytinio ugdomumas ir kokių lyčių jis esti?

Ugdymo galimumo klausimu yra keletas tipiškų nusistatymų, būtent: pedagoginis pesimizmas, pedagoginis fatalizmas ir pedagoginis optimizmas.

a) *Pedagoginis pesimizmas* yra tasai teorinis ir praktinis nusistatymas ugdymo problemoje, kuris principialiai neigia tikrą ugdymo sėkmingumą ir, jei griežtai neskelbia visiškos ugdymo negalios, tai apriboja ugdymo galimybes iki esmiškai nereikšmingos įtakos.

b) *Pedagoginis fatalizmas* yra tasai teorinis ir praktinis nusistatymas ugdymo problemoje, kuris pripažįsta ugdymo sėkmingumą tik tame laipsnyje, kuriame šis neprieštarauja neišvengiamam ugdytinio likimui.

c) *Pedagoginis optimizmas* yra tasai teorinis ir praktinis nusistatymas ugdymo problemoje, kuris pripažįsta ugdymui neribotas galimybes ir aiškina ugdymo nepasisekimą ugdytojo pedagoginiu nesugebėjimu.

Pažymėtinas yra faktas, kad ne doktrinaline, bet psichologine prasme pedagoginis optimizmas yra visada pasisekimo sąlyga ugdomajame pedagogo darbe.

d) *Ugdymo galimumo ribos.* – Ugdymas iš tikrųjų nėra nei beviltiškai nepajėgus, nei visagalis: jis yra faktiškai sėkmingas, bet jo galimybės yra ribotos. Ugdymo galimumas yra ribotas visų pirma iš pusės individualinių ugdytinio psichofizinės konstitucijos ypatybių, iš kurių hereditarinės, arba paveldimosios, ypatybės, t. y. einančios iš pirm buvusių kartų su tam tikru būtinumu, turi pirmaeilės reikšmės, o kongenitalinės, arba prigimtosios ypatybės, t. y. susidariusios embrionaliniu gimstamuoju laikotarpiu, – antraeilės reikšmės. Paskui ugdymas yra ribotas apsupančios ugdytinį aplinkos, kuri turi didelės reikšmės jo išsivystymo eigai ir gali priešintis ugdymui, neutralizuodama šio įtaką. Toliau ugdymo galimybes riboja pedagogo nesusipratimas ir nesugebėjimas ir pagaliau jas aprėžia ugdomojo laikotarpio ilgis, kuris turi natūralias savo ribas.

2. *Ugdymo reikalingumas.* – Iš vienos pusės, naujoji karta turi visai savaimingą veržimąsi į augimą, brendimą ir dvasinį išsivystymą, o iš kitos pusės, toksai savaimingas augimas – brendimas – išsivystymas niekados nėra pakankamas gyvenimo tikslams tinkamai siekti. Iš čia reikia padaryti išvada, kad šalia šito savaimingo vyksmo yra būtinai reikalingas sąmoningas naujosios kartos ugdymas, kuris galėtų aną savaimingą vyksmą paskatinti, koreguoti, papildyti ir tinkamai atbaigti.

3. *Ugdomumas ir jo lytys.* – Ugdomumas yra ugdytinio

Pilnutinio ugdymo sistema

Statinės gyvenimo lytys	Dinaminės gyvenimo lytys	Bendrosios ugdymo vertybės	Ugdomosios gėrybės ir vertybės, arba ugdymo tikslai			Ugdymo uždaviniai	Vienašališkos pedagoginės srovės
			teorinis ruožas	praktinis ruožas	estetinis ruožas		
Bažnyčia	religija	dvasios klestėjimas	7. teologinė pasaulėžiūra / religinis susipratimas	8. religinė bendruomenė / religinis solidarumas	9. religinis kultas / religinis kūrybiškumas	religinis auklėjimas	pedagoginis religizmas (pietizmas)
Civilizacija	kultūra	sielos pajėgų išsivystymas	4. mokslas / protinis išsilavinimas	5. dorovė / dorinis išsiauklėjimas	6. menas / estetinis išsilavinimas	kultūrinimas: 4)protinis lavinimas 5)dorinis auklėjimas 6)estetinis lavinimas	pedagoginis humanizmas (klasicizmas)

Gamta	prigimtis	kūno nusiteikimas aukštesniems gyvenimo tikslams	1. kūno sveikata tikslus juslių bei jausių funkcionavimas	2. fizinė galybė kūno paslankumas paklusti valios reikalavimams	3. kūno grožis nusiteikimas savaimingai kūrybai	fizinis auklėjimas	pedagoginis natūralizmas (realizmas)
pedagoginis materializmas	pedagoginis formalizmas		pedagoginis intelektualizmas, racionalizmas	pedagoginis voliuntarizmas, aktyvizmas	pedagoginis estetizmas, sentimentalizmas	a) individualinis auklėjimas, b) visuomeninis auklėjimas, c) tautinis auklėjimas, d) tarptautinis auklėjimas	a) pedagoginis individualizmas, b) pedagoginis socializmas, kolektyvizmas, c) pedagoginis nacionalizmas, d)pedagoginis internacionalizmas, kosmopolitizmas

galėjimas individualiai kisti esant išorinėms įtakoms ir ugdomiesiems poveikiams. Į ugdomumą galima žiūrėti įvairiais atžvilgiais, pagal kuriuos gaunamos įvairios ugdomumo lytys. Iš jų trys yra svarbiausios: fizinis ugdomumas, psichinis ugdomumas ir dvasinis ugdomumas.

a) *Fizinis ugdomumas* yra biologiniu plastiškumu pagrįstas ugdytinio organizmo sugebėjimas prisitaikyti prie išorinių gyvenimo aplinkybių, be kita ko, susiformuoti pagal taikomas jam fizinio auklėjimo priemones.

b) *Psichinis ugdomumas* yra nepakankamo savo pajėgumo pajautimu pagrįstas savaimingas ugdytinio pasidavimas ugdomajam veikimui, kaipo priemonei pasiekti pilnutiniam savo pajėgų išvystymui pagal suaugusio žmogaus idealą.

c) *Dvasinis ugdomumas* yra žmogaus dvasios palinkimu į gėrį ir į savaimingą kūrybą pagrįstas ugdytinio galėjimas apsispręsti objektyvinėmis vertybėmis ir atitinkamai pasireikšti kūrybiniu darbu ir sykiu paslankumas prisiimti šita linkme teikiamąją ugdymo pagalbą.

Kiekviena šių trijų ugdomumo lyčių yra pagrįsta tam tikru prigimtuoju ugdytinio palinkimu. Fizinis ugdomumas remiasi biologiniu organizmo plastiškumu, nuo kurio priklauso ugdytinio sugebėjimas prisitaikyti prie išorinės aplinkos. Psichinis ugdomumas yra pagrįstas ugdytinio pajautimu savo nepakankamo pajėgumo ir palinkimu ieškoti funkcionalinės laimės pilnutiniame išsivystyme. Dvasinis ugdomumas remiasi žmogaus dvasios savaimingu palinkimu į gėrį ir į kūrybinį pasireiškimą. Ugdomumas ir tampa realiu pagrindu ugdymui kaip tik todėl, kad jis savo ruožtu turi realių atramų žmogiškojoje ugdytinio prigimtyje.

II. *Ugdymo individualizacija ir jos veiksniai*

1. *Ugdymo individualizacijos supratimas.* – Veikiamoji medžiaga yra kuriamajame žmogaus veikime individualizacijos pradas. Panašiai ir ugdyme veikiamasis objektas, t. y. ugdytinis su savo prigimtimi, ypatybėmis ir išsivystymo eiga, yra pradas, kuris individualizuoja ugdomąjį veikimą.

Ugdymo individualizacija yra ugdomojo veikimo, t. y. ugdymo tikslų, uždavinių, priemonių, metodų ir kitų vykdomųjų jo dalykų, pritaikymas prie individualinių ugdytinio skirtybių, arba ypatybių. Kai kalbama apie ugdymo individualizacijos principą, turima galvoje teigimą, kuris skelbia ugdymo individualizavimo privalomumą.

Tiek ugdymo teorija, tiek ugdymo praktika turi paisyti visų ugdytinio skirtybių ir pagal jas individualizuoti ugdomąjį veikimą. Tačiau, turint reikalo su sutelktiniu ugdymu, nėra galimumo paisyti visų, kad ir smulkiausių, visų ugdytinių individualinių skirtybių. Pedagoginė tikrovė neišvengiamai verčia jungti ugdytinius su nedidelėmis skirtybėmis, bet su didesnėmis panašybėmis į vieną grupę, kuri gali sudaryti vieną mažiau ar daugiau apibendrintą tipą. Todėl ugdytinių individualinių skirtybių tyrinėjimas turi vis dėlto tipologinį pobūdį, t. y. individualinės skirtybės yra jungiamos pagal artimumą į tam tikras grupes, o paskui jau pagal šitas grupes nustatomos atitinkamos ugdymo ypatybės.

Prie svarbesnių ugdytinio skirtybių priklauso: 1) amžiaus tarpsniai, 2) lyčių skirtybės, 3) pavaldumas, 4) emocionalinis savotiškumas, 5) intelektualinis savotiškumas, 6) socialinis savotiškumas, 7) fizinės nenormalybės, 8) psichinės nenormalybės.

2. *Amžiaus tarpsniai.* – Skirtybės, kurių susidaro tarp ug-

dytinių dėl amžiaus nevienodumo, sudaro vadinamąją vertikalinę jų diferenciaciją, tuo tarpu visos kitos skirtybės sudaro jau horizontalinę diferenciaciją.

Tyrinėjant amžiaus tarpsnius pedagoginiu atžvilgiu svarbu išvesti tam tikrą paralelizmą tarp trijų dalykų, būtent: tarp amžiaus tarpsnių, fizinio, psichinio ir dvasinio išsivystymo ir atitinkamai individualizuojamo ugdymo. Tuo tarpu ir amžiaus savybės, ir ugdymo pobūdis priklauso nuo ugdytinio išsivystymo ypatybių.

Pagal šitas ypatybes susidaro šie stambesni amžiaus tarpsniai: a) kūdikystė, b) ankstybesnioji vaikystė, c) vėlybesnioji vaikystė, d) paauguolystė ir e) jaunystė.

a) *Kūdikystė.* – Pirmas amžiaus tarpsnis yra pirmieji, vadinami žindamieji, metai. Tai yra gyvenimo pradžia, kurią galima vadinti specialiai kūdikystės vardu. Per šituos pirmuosius gyvenimo metus moteriškosios giminės kūdikiai vidutiniškai paauga ūgiu nuo 49 iki 74 cm ir svoriu – nuo 3,24 iki 9,7 kg. Atitinkami vidutiniai skaičiai vyriškosios giminės kūdikiams yra: ūgio padidėjimas nuo 50 iki 75 cm, svorio – nuo 3,48 iki 10,20 kg.

Tai yra kiekybiniai kitimai, prie kurių galima būtų dar pridėti galvos ir krūtinės apimties pakitėjimą. Prie svarbesnių kokybinių kitimų, įvykstančių pirmaisiais gyvenimo metais, priklauso pirmoje eilėje dantų prasikalimas, kuris prasideda normaliai tarp septinto ir dešimto mėnesio, taip kad į pirmųjų metų galą jų paprastai esti visas aštuonetas.

Psichinis kūdikio gyvenimas pirmaisiais metais yra palenktas instinktų ir savaimingų refleksų hegemonijai. Išviršinių juslių išsivystymas yra svarbiausias įvykis šiame amžiaus tarpsnyje. Iš išvidinių juslių tuo laiku aiškiai jau išsivysto atmintis.

Šiame laikotarpyje ugdymas yra visų pirma auginimas-globojimas, labiausiai taikomas fizinei gyvenimo pusei. Iš funkcionalinių priemonių vienas tik pratinimas, ir tai su-

prantamas savotiškos dresūros prasme, gali rasti pritaikymo šiame tarpsnyje. Iš lavinamųjų priemonių gali būti panaudoti tik primityvūs žaislai, laviną jusles.

b) *Ankstybesnioji vaikystė.* – Antras amžiaus tarpsnis trunka nuo 2-ųjų iki 7-ųjų gyvenimo metų įskaitytinai. Šitoje ankstybesniojoje vaikystėje mergaičių ūgis vidutiniškai pauga nuo 74 iki 118 cm, svoris – nuo 9,7 iki 23,0 kg; berniukų ūgis – nuo 75 iki 120 cm, svoris – nuo 10,20 iki 25,0 kg.

Iš kokybinių pakitėjimų minėtinas čia dantų prasikalimas, kuris paprastai baigiasi į antrųjų metų galą. Čia nekalbama tik apie išminties dantis, kurie atsiranda tik jaunystėje.

Ankstybesniosios vaikystės pradžioje vaikas pradeda vaikščioti, palaipsniui apvaldo savo judesius ir įgauna į šito tarpsnio galą fizinį nepriklausomumą. Šiame tarpsnyje stiprėja išviršinės juslės ir palaipsniui išsivysto išvidinės juslės, ypač vaizduotė, ir daiktinė bei žodinė atmintis, kuri vis stiprėdama leidžia nuo šito tarpsnio pradžios greit savintis gimtąją kalbą.

Ankstybesniojoje vaikystėje aiškiai vyrauja jusliniai ir jausminiai motyvai, kurie ypač pasireiškia dabar žaidimuose. Šis laikotarpis net vadinamas žaidžiamuoju amžiumi.

Ankstybesniojoje vaikystėje ugdymui renkamos tos priemonės, kurios tinka juslėms bei jauslėms lavinti, jausmams auklėti ir polinkiams tvarkyti. Be kita ko, lavinamieji žaidimai išvysto vaiko pajėgas ir ruošia jį darbui.

c) *Vėlybesnioji vaikystė.* – Trečias amžiaus tarpsnis, vadinamas vėlybesniąja vaikyste, trunka nuo 8-ųjų iki 12-ųjų gyvenimo metų įskaitytinai. Šiame laikotarpyje mergaičių ūgis vidutiniškai paauga nuo 118 iki 146 cm, svoris – nuo 23,0 iki 37,0 kg; berniukų ūgis – nuo 120 iki 145 cm, svoris – nuo 25,0 iki 37,5 kg.

Šiame laikotarpyje ima aiškiai keistis vaiko nusistatymas

į pasaulį: iš grynai subjektyvinio, einančio iš vidaus, jis ima darytis vis labiau objektyvinis ta prasme, kad vaikas tarsi išeina iš savo vidaus į išorę. Vaikas paprastai pereina dabar iš žaidimo aplinkos į mokyklą ir žymiai pažengia protiniame savo išsivystyme: nuo mąstymo, pagrįsto daiktu, jis palaipsniui eina prie mąstymo, paskatinamo žodžiu. Tai pirmas amžiaus tarpsnis, kai aiškiau išeina aikštėn protinio pažinimo sugebėjimas.

Šitame amžiaus tarpsnyje žymiai išsivysto doriniai jausmai, kurie sudaro dabar stipresnį pagrindą pasaulėžiūriniam nusistatymui. Darbo atžvilgiu dabar, be kita ko, išsidirba vaiko miklumas, techniškas sugebėjimas, ištvermingumas, drausmingumas ir kritiškumas tikslą statant ir vykdomąsias priemones pasirenkant.

Ugdymas nuo šito laikotarpio tampa vis labiau komplikuotas ir negali būti keliais žodžiais apibūdintas. Viena tik pažymėtina, kad jis dabar, kaip ir anksčiau ir kaip bus toliau, turi vykti pagal funkcionalinio ugdymo metodą, kuris reikalauja, kad ugdymas būtų atremtas į ugdytinio prigimties reikalus, polinkius ir susidomėjimo dalykus, ir kad tik ryšium su jais ir todėl tinkamu laiku ir tinkamomis aplinkybėmis būtų skatinamas ugdytinio išsivystymas.

d) *Paauguolystė.* – Ketvirtas amžiaus tarpsnis kartais yra vadinamas adolescencijos vardu dėl smarkaus dabar vykstančio augimo (*adolescere* – augti). Mūsiškai galima jį vadinti paauguolyste.

Su apytikriu tikslumu kalbant, šis tarpsnis prasideda 13-aisiais gyvenimo metais ir baigiasi paauguolėms 15-aisiais metais, o paauguoliams 17-aisiais metais įskaitytinai. Paauguolėms tiksliau būtų priskirti prie šio tarpsnio ir 12-uosius gyvenimo metus, kai ima reikštis jų smarkus ūgėjimas. Paauguolystės laikotarpis veda prie lytinio subrendimo, kuris įvyksta pačioje jaunystės pradžioje. Kūno susiformavimas eina dabar sparčiais žingsniais ir įgauna

ryškių individualinių ypatybių. Kūno sąranga, ūgis ir svoris nesiduoda šitame tarpsnyje suvedami į tipiškas vidutines ribas, ir todėl šiam tarpsniui sunku būtų nurodyti bent kiek tiksliau vidutinius matus.

Paaauguolystėje įvyksta aiškus pasisukimas nuo vaiko pasaulio į subrendimą tiek fizine, tiek psichine prasme. Šiame laikotarpyje atsiranda palinkimas į sistemingus samprotavimus ir estetinius pergyvenimus. Dabar pirmą kartą išeina aikštėn pasiilgimas nelygstamųjų vertybių, nors šios vertybės ir suprantamos iš pradžios subjektyvine prasme. Visuomeniniu atžvilgiu dar viešpatauja ekskliuzyvistiškai suprastas artimo kolektyvo solidarumas.

Funkcionalinis ugdymas, be kita ko, turi dabar panaudoti vis augantį nepriklausomumo jausmą savarankiškam ugdytinio apsisprendimui ir padėti jam susidaryti gyvenimo idealą, pagal kurį tas apsisprendimas galėtų įvykti.

e) *Jaunystė.* – Penktas iš eilės amžiaus tarpsnis yra jaunystė, kuri prasideda lytiniu subrendimu ir trunka tol, kol eina kūno augimas ir galutinis jo susiformavimas. Šis laikotarpis paprastai jaunuolėms trunka nuo 16-ųjų iki 20-ųjų gyvenimo metų, jaunuoliams – nuo 18-ųjų iki 25-ųjų metų įskaitytinai. Kalbėti dabar apie kokius nors bendrus vidutinius ūgio ir svorio matus netenka, nes šiuo laikotarpiu kūno ypatybės sudaro labai dideles skirtybes ne tik tarp vyrų ir moterų, bet ir tarp pačių vyrų arba tarp pačių moterų. Iš kokybinių šio tarpsnio kitimų svarbiausi yra tie, kurie apreiškia specifines lytines žymes.

Jaunystės tarpsnis labiausiai reikšmingas yra tuo, kad jame įvyksta jaunuomenės apsisprendimas protiniu ir doriniu atžvilgiu. Dabar jaunuomenėje eina kova už tiesą, gėrį ir teisybę. Jaunuomenė sykiu ir jaučia labai stiprų linkimą į idealus, ir patiria labai iškalbingą pagundų balsą. Todėl jaunystė yra tasai apsisprendimo tarpsnis, nuo kurio paprastai priklauso viso tolimesnio gyvenimo linkmė. Šis ap-

sisprendimo tarpsnis sykiu yra smarkios protinės ir dorinės diferenciacijos laikotarpis.

Pedagoginiu atžvilgiu jaunystės tarpsnyje svarbiausia padaryti taktiškai ir sumaniai perėjimas nuo ugdymo iš ugdytojo pusės prie ugdymosi iš ugdytinio pusės. Funkcionalinio ugdymo principai reikalauja panaudoti ugdymo uždaviniams tą jaunuomenės veržimąsi į savarankiškumą, apsisprendimą ir pasireiškimą, kuris glūdi jaunatvės prigimtyje. Bet kadangi jaunuomenės užsimojimai yra žymiai didesni už jos sugebėjimus, tai jai labai svarbu naudotis diskretišku ir taktišku ugdytojo vadovavimu.

Iš trumpos ir labai nepilnos amžiaus tarpsnių apžvalgos galima buvo nebent įsitikinti, kad pagal ugdytinio gyvenimo tarpsnius nuosekliai eina fizinis, psichinis ir dvasinis išsivystymas ir kad pagal tai atitinkamai kinta ugdymo tikslai, uždaviniai, priemonės ir metodai.

3. *Lyčių skirtybės.* – Lytinės skirtybės, labai ryškios fizinėje srityje, kiek silpniau pasireiškia psichinėje ir silpniausiai – dvasinėje srityje. Lyčių išsivystymo tempas yra nevienodas, ir kiekviename beveik amžiaus tarpsnyje kiekviena lytis šiaip ar taip saviškai reiškiasi. Akivaizdoje visų šitų faktų pedagogui nėra jokio galimumo nepaisyti lyčių skirtybių ugdomajame darbe.

Tarp skirtybių, kurių yra tarp vyrų ir moterų, reikia skirti dvi svarbiausias grupes, būtent, iš vienos pusės, skirtybes, kylančias iš skirtingos vyro ir moters prigimties, o iš antros pusės – skirtybes, atsitiktinai susidariusias istoriniame žmonijos vyksme. Pirmosios skirtybės yra esminės, arba įgimtosios, antrosios – atsitiktinės, arba įsigytosios.

Iš esminių įgimtųjų skirtybių visai neabejotinos tėra vien biologinės, arba fiziologinės. Labai bendrai šias skirtybes galima suformuluoti šiuo būdu: vyras pasižymi žmonių giminės atgaminimo srityje aktyviniu nusistatymu ir išviršį-

ne kuriamąja iniciatyva, tuo tarpu moteriai yra charakteringas receptyvinis nusistatymas ir kūrybos realizavimas išvidiniu būdu. Šis pagrindinis skirtingumas šiaip ar taip atsiliepia taip pat psichinėje ir dvasinėje gyvenimo srityje, nors jo intensyvumas mažėja einant iš fizinės srities į psichinę, ir iš pastarosios – į dvasinę.

Vyro ir moters skirtybės turi būti pedagogo įvairiai traktuojamos pagal tai, ar jos priklauso prie išlyginamai naikintinų, neišvengiamai pakenčiamų, ar būtinai ugdytinų. Išlyginamai naikintinos yra tos individualinės skirtybės, kurios, kad ir kyla atsitiktinai iš pagrindinių vyro ir moters skirtybių, yra vis dėlto neigiamos apraiškos ir negali būti pakenčiamos kultūringame gyvenime. Neišvengiamai pakenčiamos yra tos individualinės vyro ir moters skirtybės, kurios kyla iš pagrindinių vyro ir moters individualybių ir kurios specifikuoja psichinį žmogaus tipą, nedarydamos jo dar nei blogo, nei gero. Pagaliau būtinai ugdytinos yra individualinės skirtybės, reikalingos specifiniams vyro ir moters pašaukimams.

Pagrindinis pašaukimo veiksnys yra individualybė; tuo tarpu pagrindinis vyro individualybės savotiškumas yra vyriškumas, o moters individualybės – moteriškumas. Vyriškumas ir moteriškumas ir turi būti prideramame laipsnyje saugojami, lavinami ir auklėjami ugdymo sistemoje.

Ryšium su lyčių traktavimu ugdomajame veikime kyla klausimas apie koedukacijos ir koinstrukcijos vertinimą pedagoginiu atžvilgiu. Principialus atsakymas į šitą klausimą yra lygstamojo pobūdžio: kiek koedukacija ir koinstrukcija veda prie ugdymo vienodinimo ir padaro negalimą ugdymo individualizavimą pagal individualines vyrų ir moterų skirtybes, tiek jiedvi yra aiškiai nepriimtinos. Šitas lygstamasis atsakymas įgalina visą ugdomąjį laikotarpį suskirstyti į tokias dalis, kad vienu laiku koedukacija ir koinstrukcija būtų priimtinos, kitu – atmestinos.

4. *Pavaldumas.* – Ugdytinio pavaldumas yra visetas žymių, kurios ateina jam paveldėjimo keliu ir glūdi jame nuo pat gimimo, kaipo pastovios predispozicijos. Pavaldžios ypatybės savo turiniu gali būti teigiamos ir neigiamos; pirmosios yra plačiai suprantami gabumai, antrosios – trūkumai, glūdį ugdytinyje predispozicijos būdu.

Nors kova su pavaldžiomis ugdytinio ypatybėmis yra labai sunki, vis dėlto ji beveik visada yra bent tam tikrame laipsnyje sėkminga, jei ugdytojas sugeba su jomis tinkamai kovoti. Todėl šituo klausimu ugdytojo pareiga yra, pirma, pažinti ugdytinio pavaldumą, antra, individualizuoti ugdymą pagal šito pavaldumo ypatybes, trečia, kovoti su neigiamaisiais pavaldumo polinkiais ir skatinti teigiamuosius.

5. *Emocionalinis savotiškumas.* – Kalbant apie emocionalinį žmogaus savotiškumą turima galvoje tai, kas vadinama temperamentu ir kas lietuviškai gali būti pavadinta pobūdžiu. Temperamentas, arba pobūdis, ir yra emocionalinis žmogaus savotiškumas, pagrįstas fizine jo konstitucija ir psichiškai pasireiškiąs jo individualinio jaudrumo ypatybėmis.

Keturi tradiciniai temperamentai, sangviniškas, choleriškas, melancholiškas ir flegmatiškas, gaunami kombinuojant reakcijos, arba atoveikos, greitį ir jausmo intensyvumą, arba įtampą. Atoveikos ir jausmo kombinacija ir sudaro jaudrumo savotiškumą. Jei atoveikos greitis yra veikus, bet jausmo įtampa silpna, gauname sangviniką. Jei atoveikos greitis yra veikus ir jausmo įtampa yra stipri, gauname choleriką. Jei atoveikos greitis yra lėtas, bet jausmo įtampa stipri, gauname melancholiką. Pagaliau jei atoveikos greitis yra lėtas ir jausmo įtampa silpna, gauname flegmatiką.

Temperamentas, arba pobūdis, iš savo esmės nėra nei blogas, nei geras, nors įvairiems gyvenimo tikslams vienas temperamentas gali būti vertingesnis už kitą. Kova su tem-

peramentu, kaipo su tokiu, ugdyme negali būti pateisinta, nors kraštutinių temperamentų ypatybių išlyginimas ir šiaip jau temperamento tašymas pagal individualinius ugdytinio uždavinius yra ne tik pageidaujamas, bet ir privalomas.

Pedagogo pareiga temperamento atžvilgiu gali būti šiaip nusakyta: pedagogas turi pareigą susipažinti su savo ugdytinių temperamentais, individualizuoti ugdymą pagal konkretinius temperamentų tipus, tašyti jų kraštutiniškumą ir tinkamu laiku ir būdu išaiškinti patiems ugdytiniams jų temperamentų ypatybes, kad jie savo profesiniame apsisprendime galėtų atsižvelgti į jas, kaipo į pašaukimo veiksnį.

6. *Intelektualinis savotiškumas.* – Intelektualinį savotiškumą sudaro inteligencijos ypatybės. Ogi inteligencija yra sugebėjimas originaliai ir produktyviai naudotis proto galia. Šio sugebėjimo toks ar kitoks pasireiškimas priklauso nuo įvairių veiksnių: vaizduotės, atminties, dėmesio, temperamento ir kitų žmogaus psichikos pradų. Ryšium su tuo susidaro įvairūs intelektualiniai gabumai, kurie yra reikšmingi pašaukimo veiksniai.

Intelektualinis savotiškumas, arba inteligencijos tipas, yra ugdymo individualizacijos veiksnys ta prasme, kad prie jo turi būti pritaikyti visų pirma lavinimo uždaviniai, metodai ir priemonės, nes kitaip lavinimas negali būti sėkmingas. Pedagogas turi pareigą studijuoti intelektualinius savo ugdytinių tipus, atitinkamai pagal šituos tipus juos traktuoti ir padėti jiems pažinti intelektualines savo ypatybes, kad jie sugebėtų sąmoningai pasirinkti tinkamos sau specialiosios mokyklos tipą ir lemiamas ryšium su tuo profesijas.

7. *Socialinis savotiškumas.* – Socialinis yra toks ugdytinio savotiškumas, kuris charakterizuoja jo priklausomumą prie tam tikros visuomeninės grupės ir atvaizduoja tokios gru-

pės įgimtąsias ir kultūrines ypatybes. Sutelktiniame ugdyme socialinis savotiškumas palyginti lengvai niveliuojasi, bet šiaip ar taip pedagogui tenka jo paisyti, norint sėkmingai veikti savo ugdytinius ir juos ruošti naudingais nariais to kolektyvo, į kurį jiems dažniausiai reikės grįžti. Tinkamas socialinio savotiškumo traktavimas reikalauja kovos su neigiamosiomis socialinėmis ypatybėmis, tolerancijos – neutraliosioms ir palankumo – teigiamosioms.

8. *Fizinės nenormalybės.* – Didelės fizinės nenormalybės gali pareikalauti specialaus ugdymo pagal patologinės pedagogikos nurodymus, ir tuomet ugdytinis negali būti ugdomas paprastu sutelktiniu būdu. Mažesnės ir paprastos fizinės nenormalybės reikalauja iš ugdytojo pastovaus budrumo, rūpinimosi gydymo reikalais ir atodairos vertinant ugdymo pažangumą.

9. *Psichinės nenormalybės.* – Nežymios psichinės nenormalybės, kaip ir nedidelės fizinės nenormalybės, nekliudo ugdytiniams dalyvauti sutelktiniame ugdyme; tačiau pasižymį jomis ugdytiniai reikalauja ypatingos atodairos, budrumo ir globos iš ugdytojo pusės, kad jos nedidėtų ir kad draugai neskriaustų apsunkintų psichinėmis nenormalybėmis subjektų. Psichinės nenormalybės faktiškai reiškia tam tikrą atsilenkimą nuo normalios psichikos, kurį pedagogas turi tinkamu būdu traktuoti. Ir šiuo atveju yra būtinas ugdymo individualizavimas pagal psichines ugdytinių nenormalybes.

III. *Ugdymas ir ugdytinio ugdymasis*

1. *Ugdytinio individualybė.* – Pagal tai, kaip išsivystymo eigoje ugdytinis vis labiau savarankėja, ugdymas vis dau-

giau vietos turi skirti ugdytinio ugdymuisi. Gretimai su šiuo vyksmu eina paprastai kitas vyksmas, kuriame ugdytinis iš paprasto individo tampa sąmoningu ir laisvai apsisprendusiu asmeniu. Tuodu vyksmu ir tenka paraleliai sekti.

a) *Individualybės esmė.* – Realia prasme individas yra nepasikartojanti konkretinėmis savo ypatybėmis esybė. Individualybė yra visetas ypatybių, dėl kurių esybė yra individas, arba vieningas nepasikartojąs dalykas.

b) *Ugdytinio individualybė ir jos traktavimo būdas.* – Pedagogikos teorijoje įvairiai sprendžiamas klausimas, kokiomis individualinėmis ypatybėmis pasižymi vaiko siela iš prigimties ir kaip toli gali siekti jos ugdymas. Vieniems vaiko siela atrodo nerašytoji lenta *(tabula rasa)*, t. y. jokia prasme neapspręsta, tuo tarpu kad kiti laiko ją jau iš prigimties apspręsta individualinėmis žymėmis, kitaip tariant, laiko ją surašytąja lenta *(tabula scripta)*.

Iš tikrųjų vaiko siela negali būti griežtai lyginama nei su nerašytąja, nei su surašytąja lenta. Kai sakoma, kad vaiko siela yra visai nerašyta lenta, tai nepripažįstama jai net tų paveldėtų polinkių, kurie potencijos stovyje vis dėlto glūdi jos gelmėse. Kai sakoma, kad vaiko siela yra aiškiai surašyta lenta, tai pripažįstama tuo pačiu, kad įgimti jam polinkiai jau iš pat pradžios reiškiasi aktualiu būdu. Ir pirmuoju, ir antruoju atveju tėra vien tiesos dalis. Galima būtent sakyti, kad vaiko siela yra nerašyta lenta ta prasme, kad joje jokia pajėga nesireiškia aktualiu būdu; ir sykiu galima kalbėti apie tai, kad vaiko siela sudaro surašytąją lentą ta prasme, kad joje yra įrašytos dar aiškiai nepaskaitomos galios ir polinkiai, kurie paskui šiaip ar taip galės pasireikšti ryšium su palankiomis ugdymo ir gyvenimo aplinkybėmis.

Ugdomasis veikimas nėra toks visagalis, kaip kad norėtų manyti tie, kurie mato vaiko sieloje nerašytąją lentą; bet sykiu jis nėra toks bejėgis, kaip kad mano tie, kurie mato vaiko sieloje prirašytąją lentą.

Ugdytojo pareigos ugdytinio individualybės atžvilgiu yra šitokios: ugdytojas turi visų pirma principialiai tinkamai įvertinti individualybės reikšmę ugdomajame veikime; antra, jis turi pažinti savo ugdytinio individualybę visose konkretinėse jos ypatybėse; trečia, skatinti teigiamuosius individualinius polinkius ir kovoti su neigiamaisiais; ketvirta, visą ugdomąjį darbą individualizuoti pagal individualines ugdytinio ypatybes.

c) *Individualybė ir vertiniai tipai.* – Individualinės ugdytinių skirtybės, kaip buvo matyti iš anksčiau suteiktos trumpos apžvalgos, analizuojamos pedagoginiam reikalui iš pusės tipiškų savo apraiškų. Apskritai tipas yra lytis, kurioje daugelio individų charakteringos savybės ryškiai išeina aikštėn. Tipai iš tikrųjų yra kategorijos, kuriomis grupuojami individai pagal savo bendras savybes.

Anksčiau buvo grupuojamos pagal tipiškas apraiškas individualinės ugdytinių skirtybės; dabar tenka konstatuoti, kad ir pačios ugdytinio individualybės gali būti suvedamos į tam tikrus pagrindinius tipus pagal savo įvairų vertingumą. Pavyzdžiui, E. Sprangeris savo veikale, pavadintame „Lebensformen", nustato šešis pagrindinius vertinius individualybės tipus, kurie yra: 1) teorininkas, 2) ekonomininkas, 3) estetininkas, 4) visuomenininkas, 5) galybininkas ir 6) religininkas.

2. *Funkcionalinis ugdymas.* – Individualybės atžvilgiu turi susiharmonizuoti, iš vienos pusės, tasai vyksmas, kuriam ugdytinis yra palenktas savo prigimtajame vyksme, su tuo ugdomuoju veikimu, kuriuo ugdytojas stengiasi anam vyksmui vadovauti. Jei prigimtasis vyksmas visai nėra vadovaujamas, negalima kalbėti apie ugdymą; jei ugdomasis veikimas suprantamas vien kaipo išviršinis ugdytinio apipavidalinimas, prigimtasis vyksmas yra tramdomas nedovanotinu būdu. Tuodu dalyku suderina ir individualybę

išvysto asmenybės linkme vadinamasis funkcionalinis ugdymas.

a) *Funkcionalinio ugdymo supratimas.* – Žinomo psichologo ir pedagogo Ed. Claparède'o supratimu, „funkcionalinis yra ugdymas, kuris ima vaiko reikalą, t. y. jo interesą, nukreiptą į tam tikro tikslo pasiekimą, kaipo svartį veikimui, kurį norima jame sužadinti"*.

b) *Funkcionalinė žaidimo reikšmė.* – Vaikas žaidžia tam, kad galėtų (sąmoningai ar nesąmoningai, čia nesvarbu) tapti subrendusiu žmogumi. Claparède'o išsireiškimu, „vaikas žaisdamas dirba ateičiai". Žaidimas, sako jisai kitoje vietoje, kaipo bet kuris savaimingas gyvos esybės veikimas, tėra vien pasireiškimas visos šitos esybės nusistatymo išsiskėsti ir realizuoti savo asmenybę**. Vaikas jaučia reikalą – interesą, ir tasai reikalas – interesas yra jam variklis, kuris verčia išsivystyti jo organizmo ir psichikos funkcijas.

c) *Funkcionalinė pamėgdžiojimo reikšmė.* – Panašiai yra ir su vaiko pamėgdžiojimu suaugusių žmonių. Pamėgdžiojimas yra viena iš sėkmingiausių priemonių išsivystyti funkcijoms, reikalingoms žmogaus gyvenimui. Paprastai vaikas pamėgžioja kaip tik tai, kas jam svarbu pamėgdžioti savo išsivystymo atžvilgiu. Pavyzdžiui, pamėgdžiodamas girdimus garsus, vaikas pramoksta kalbėti. Todėl galima taip pat pasakyti, kad vaikas pamėgdžioja tam, kad taptų didelis, ir kad pamėgdžiodamas jis dirba ateičiai. Claparède'o pasakymu, vaiko „instinktyvinis brovimasis į išsivystymą pasireiškia žaidimu ir pamėgdžiojimu"***.

d) *Pagrindinis funkcionalinio ugdymo metodas.* – Funkcio-

---

* *Claparède Ed.* L'education fonctionnelle. – Neuchatel – Paris, 1931. – P. 7.

** *Claparède Ed.* Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. – Genève, 1924. – P. 449–450.

*** Ten pat. – P. 482.

nalinis ugdymas, tolimas tiek abstraktiniam rigorizmui, tiek praktiniam laksizmui, atsižvelgia į prigimtąjį augimo-brendimo vyksmą su visais realiais jo polinkiais, o iš antros pusės, neišsižada aukštųjų ugdymo idealų, kuriems jis visuomet stengiasi tuos polinkius panaudoti.

Funkcionalinis ugdymo metodas reikalauja, kad ugdymas būtų atremtas į ugdytinio prigimties reikalus, polinkius ir susidomėjimo dalykus, ir kad tik ryšium su jais ir todėl tinkamu laiku ir tinkamomis aplinkybėmis būtų skatinamas ugdytinio išsivystymas. Remdamasis ugdytinio reikalais, polinkiais ir susidomėjimo dalykais, funkcionalinis ugdymas eina ugdytinio gyvenime didžiausio susidomėjimo linkme ir yra todėl tikrai gyvingas. Dėl tos pačios priežasties jis išvysto ugdytinio individualybę iki galimų ribų. Bet kadangi individualybė pateisinama tik kaipo sudedamoji organiškoji dalis asmenybės, nusistačiusios tarnauti aukštiems gyvenimo idealams, tai gretimai turi eiti susirūpinimas ugdytinio asmenybės reikalais.

3. *Ugdytinio asmenybė.* – Ugdytinis turi būti tinkamai suprantamas ne tik iš individualybės, bet ir iš asmenybės pusės, esant realiam skirtumui tarp individo ir asmens.

a) *Asmens ir asmenybės supratimas.* – Asmuo yra protingos prigimties individas. Kaipo toks, jis yra protingo pažinimo, laisvo apsisprendimo ir teisių bei pareigų subjektas.

Asmenybė visų pirma yra tai, kas sudaro asmens esmę. Šita prasme kiekvienas asmuo turi savo asmenybę. Kita prasme asmenybė yra asmuo, kuris savo vidaus darbu yra pasiekęs tam tikro tobulumo. Šitaip suprantama asmenybė yra idealinių vertybių nešėja ir reiškėja. Šia prasme asmenybė daugiausiai turi rūpėti ugdymui.

b) *Individualybės ir asmenybės santykiavimas ugdyme.* – Individualybė visada yra, bent tam tikrame laipsnyje, prigim-

ties davinys; asmenybė, kaipo vidaus darbo ir laisvo apsisprendimo rezultatas, niekados nesiduoda dykai: asmenybė įgyjama tam tikra kova su savimi ir aplinkiniu pasauliu. Kitaip tariant, asmenybė ugdyme visada yra uždavinys, kuris turi būti laimėtas ilgesniu darbu ir intensyvia kova. Todėl, palyginamai tariant, individualybė ir asmenybė santykiuoja tarp savęs kaip davinys ir uždavinys.

Savo išsivystyme asmenybės linkme individualybė yra trijų pagrindinių veiksnių įtakoje. Tai yra, pirma, įgimtos individualinės pajėgos, kurios turi tendencijos pasireikšti aktualiai; antra, gyvenimo ir ugdymo aplinkybės, veikdančios įgimtąsias pajėgas, trečia, laisvas ir sąmoningas paties ugdytinio apsisprendimas, suteikiąs pagrindinę linkmę individualybei reikštis.

Pirmojo veiksnio žymės yra įgimtos, antrojo – įgaunamos, o trečiojo veiksnio žymės yra laisvai įsigyjamos. Nesunku pastebėti, kad įgimtis, ugdymas ir apsisprendimas yra trys laipsniai, kuriais išsivysto žmogaus individualybė, tampanti laisva ir sąmoninga asmenybe. Ugdytojas, stovįs tarp ugdytinio įgimties ir laisvo jo apsisprendimo, turi kultivuoti jo individualybę asmens laisvo apsisprendimo tikslais.

c) *Asmenybė, kaipo vertybių nešėja.* – Žmogus, kaipo asmenybė, yra vertingiausių nusiteikimų nešėjas. Todėl ir asmenybė turi būti kultivuojama ir siekiama ugdymu taip, kad taptų vertingų nusiteikimų nešėja. Tokia jinai tikrai yra vien tada, kai orientuojasi pagal objektyvines vertybes ir siekia jose realizuojamų objektyvinių normų.

4. *Ugdymas ir ugdymasis.* – Galutinis asmenybės susiformavimas įvyksta laisvu ir sąmoningu jos apsisprendimu. Bet šitas apsisprendimas paprastai negalėtų įvykti, jei ugdymas neitų ugdymosi linkme: ugdymas turi ruošti ugdytinį ugdymuisi ir turi faktiškai baigtis ugdymusi.

a) *Ugdytinio ruošimas ugdymuisi.* – Būdai, kuriais ugdytinis gali būti ruošiamas ugdymuisi, yra labai įvairūs. Auklėjimas įvairiopo savarankiškumo, iniciatyvos, kritiškumo, pratinimas pergalėti sunkenybes, lavinimas tvirto ir savarankiško būdo – štai tik keletas pavyzdžių tam, kokie ugdymo būdai ar priemonės gali būti naudingi ugdytinio paruošimui ugdymuisi. Jų, žinoma, praktikoje gali būti labai daug.

b) *Ugdymo atbaigimas ugdymusi.* – Ugdymasis ne tik yra ugdymo apvainikavimas, bet ir jo priemonė, ir todėl pirm negu įgyja visai savarankiškos reikšmės jis turi eiti ugdomąja priemone pačiam ugdymui. Taigi klaidinga manyti, kad ugdymasis prasideda tik tada, kai ugdymas yra jau baigtas.

Iš tikrųjų, žiūrint ugdymo ir ugdymosi santykiavimo, ugdytinio gyvenime yra trys įvairūs tarpsniai: iš pradžios eina tarpsnis, kuriame turi vietos tik ugdymas, o sąmoningas ugdymasis nėra dar galimas; tai yra pradinis tarpsnis ugdytinio gyvenime. Paskui ateina vidurinis tarpsnis, kuriame ugdymas susipina su ugdymusi. Pagaliau ateina atbaigiamasis tarpsnis, kuriame turi vietos tik ugdymasis. Pradiniame tarpsnyje ugdytinis yra tik veikinys, viduriniame tarpsnyje – veikinys ir veiksnys, atbaigiamajame – tik veiksnys.

Jei ugdymasis nebuvo tinkamai paruoštas, jei jisai nebuvo palengvėl stiprinamas ir plečiamas, ugdytinis vargu ar galės kada tapti visiškai savarankišku žmogumi, kuris galėtų spręsti savo likimą ir išaugti į ryškią ir galingą asmenybę. Visas ugdymo prasmingumas glūdi jo tendencijoje pasidaryti nebereikalingam, ir šita tendencija tegali rasti savo realizaciją tik tada, jei ugdymas visai natūraliai ir palaipsniui pereina į ugdymąsi.

Ketvirtas skyrius

VYKDANTIEJI UGDYMO VEIKSNIAI IR VEIKĖJAI
(Vykdančioji priežastis)

I. *Pašauktieji ugdymo veiksniai*

1. *Ugdymo veiksnio ir veikėjo supratimas.* – Plačiausia prasme ugdymo veiksnys yra visa tai, kas sąmoningai ar nesąmoningai, tiesioginiu ar netiesioginiu būdu turi ugdomosios veikmės ugdymo objektui, t. y. ugdytiniui. Ugdymo veikėjas yra asmuo, kuris, priklausydamas prie ugdymo veiksnių, vykdo ugdomąjį veikimą norimai, sąmoningai ir iš pašaukimo.

Pašauktieji yra tie ugdymo veiksniai, kurių prigimtis ar net paskirtis verčia šiaip ar taip dalyvauti ugdomajame veikime. Atsitiktiniai yra tie ugdymo veiksniai, kurie dalyvauja ugdomajame veikime, neverčiami prie to nei prigimties, nei paskirties. Pašaukti iš prigimties ugdymo veiksniai nėra atsiradę specialiai ugdymo tikslams vykdyti. Pašaukti iš paskirties ugdymo veiksniai kaip tik yra sudaromi, arba steigiami-skiriami ugdymo tikslams siekti.

2. *Pašaukti iš prigimties ugdymo veiksniai.* – Prie šių veiksnių priklauso šeima, valstybė ir Bažnyčia.

a) *Šeima.* – Šeima yra prigimtinė bendruomenė, kurioje vyro ir moters santuoka sudaro pagrindą bendravimui su vaikais ir naminiais patarnautojais. Vaikų gimdymas, auginimas ir auklėjimas yra šeimai tik vienas iš uždavinių, bet ne vienintelis, tiesa, labai svarbus.

Nebūdama įsteigta vieniems tik ugdymo uždaviniams, bet būdama prigimtinė apraiška platesnės prasmės, šeima

yra pašauktasis ugdymo veiksnys ne iš paskirties, bet iš prigimties, t. y. šeimai tenka rūpintis naujosios kartos ugdymu ne todėl, kad ji tyčia yra tam įsteigta, bet todėl, kad pati jos prigimtis, be kita ko, verčia ją rūpintis ir ugdymo reikalais. Pasirodo net, kad prigimtis, kuri sudaro šeimai reikalą rūpintis vaikų auginimu ir auklėjimu, sykiu sudaro čia ir geriausias sąlygas šitam ugdymui vykdyti.

Tėvams visai natūralu mylėti savo vaikus ir rūpintis jų reikalais bei interesais. Sykiu tėvai paprastai imponuoja savo vaikams ir turi jų akyse savaimingai susidarantį autoritetą. Esant šitoms natūralioms aplinkybėms šeiminis ugdymas turi visą eilę teigiamųjų savybių, kylančių iš šeiminio gyvenimo ypatybių. Pirma, tėvai sugeba individualizuoti ugdymą pagal kiekvieno savo vaiko individualines ypatybes. Antra, šeiminiame ugdyme bendradarbiauja tėvas ir motina, ir todėl paprastai jame sueina vyriškumo ir moteriškumo įtakos. Trečia, šeiminis ugdymas yra harmoningas ir visašališkas, nes jame gretimai eina beveik visų pagrindinių ugdymo uždavinių vykdymas, tiesa, neaukštame laipsnyje ir gana primityvaus pobūdžio. Ketvirta, šeiminis ugdymas yra organiškas ta prasme, kad pats bendras gyvenimas šeimoje auklėja ir lavina. Penkta, šeiminis ugdymas turi grindžiamosios reikšmės, nes jis eina pagrindu aukštesniems ugdymo laipsniams. Šita prasme jis turi paruošiamosios reikšmės ir reikalauja savo atbaigimo iš pusės kitų visuomenėje gyvuojančių ugdymo lyčių.

Visos teigiamosios šeiminio ugdymo savybės turi faktiškos reikšmės vaikų formavimui tik normaliose aplinkybėse. Tuo tarpu šeiminiame gyvenime dažnokai sueina nemaža nepalankių aplinkybių, kurios vaikų ugdymą išmuša iš normalių vėžių. Nekalbant čia apie dorinio pobūdžio kliūtis, pažymėtinas vienas faktas, labai reikšmingas pedagoginiu atžvilgiu.

Tėvai iš prigimties yra ugdymo veikėjai ir, kaipo tokie,

turi nusimanyti apie savo veikimo pareigas. Bet šitas nusimanymas, kaip ir faktiškas sugebėjimas dirbti ugdomąjį darbą, iš prigimties neateina. Būti iš prigimties ugdymo veikėju ir neturėti iš prigimties reikiamų šitam veikimui savybių – štai neatitikimas, kuris padaro tai, kad tėvai toli gražu ne visuomet atsako savo pedagoginiam pašaukimui, ir šeima ne visuomet turi teigiamosios reikšmės naujosios kartos ugdymui. Iš čia reikėtų padaryti išvadą, kad tėvai turi visai natūralią pareigą šiaip ar taip pasiruošti savo ugdomajam pašaukimui šeimoje. Būtų net labai pageidaujama, kad visuotinis švietimas teiktų šituo klausimu reikalingiausių pedagoginių žinių.

b) *Valstybė.* – Šalia šeimos kitu pašauktuoju ugdymo veiksniu eina valstybė. Valstybė, kaip ir šeima, yra prigimtinė sutelktinio gyvenimo lytis; jinai tik yra daug sudėtingesnė, ir jos tikslai yra jau žymiai platesni. Valstybė yra vyriausioji pasaulinės visuomenės organizacija. Ogi pasaulinė visuomenė kartais aptariama kaipo pastovus ir organingas daugybės šeimų susibūrimas, vadovaujamas vieno vyriausio autoriteto ir siekiąs tiesioginiu būdu vienos bendros prigimtinės gerovės.

Valstybė, būdama prigimtinė organizacija, atsirandanti visai natūraliu būdu, yra pašauktas iš prigimties ugdymo veiksnys. Bet jinai yra ugdomasis veiksnys tik tiek, kiek iš jos uždavinių prigimties plaukia jai reikalas, teisė ir pareiga rūpintis naujųjų kartų ugdymu.

Visų pirma, valstybei visai prigimta rūpintis fiziniu savo piliečių auklėjimu, kad šie pajėgtų pakelti krašto apsaugos sunkenybes. Antra, valstybė turi teisę rūpintis valstybiniu pilietiniu naujų kartų auklėjimu, kad jos gyvenimas eitų sklandžiai ir taikingai. Trečia, valstybė turi rūpintis bent minimaliniu bendru savo piliečių išsilavinimu, kuris yra būtinai reikalingas gyvenant tam tikrą kultūros laipsnį ir konkuruojant su savo kaimynais atsilaikymo ko-

voje. Pagaliau ketvirta, valstybė turi rūpintis profesiniu savo piliečių išlavinimu, kad visi jie galėtų dirbti visuomenėje naudingą darbą ir pelnyti uždarbį savo pragyvenimui.

Tai yra tiesioginiai bendrieji valstybės uždaviniai ugdymo srityje. Juos vykdyti valstybė gali įvairiai. Ji gali juos vykdyti pati, imdamasi ugdytojos pareigų; bet ji gali taip pat pasivaduoti ir kitų ugdymo veiksnių pagalba; arba net ji gali iš dalies juos vykdyti savo pajėgomis, o iš dalies – bendromis pastangomis su kitais ugdymo veiksniais. Principialumo ir tikslingumo sumetimai kalba už valstybės artimiausią kontaktą ir solidarumą su visais pašauktaisiais ugdymo veiksniais.

Pedagogų-sociologų net sakoma, kad ugdymo dalykuose valstybės teisės ir pareigos tėra labiausiai pagalbinio pobūdžio: ji turi ugdymo reikalus remti, ugdymo vykdymą kontroliuoti, ugdymui sudaryti materialinį pagrindą ir tik tuo atveju, kai privatinė iniciatyva nesugeba ugdymo reikalų aprūpinti, atpildyti tiesioginės intervencijos priemonėmis privatinės iniciatyvos trūkumus.

Pažymėtina dar, kad valstybė nėra vienintelė organizuota visuomeninė lytis, kuri atstovauja visuomenės ugdomiesiems interesams. Paprastai ji pasidalija ugdomosiomis pareigomis su kitomis organizuotomis visuomenės lytimis, kokios, pavyzdžiui, yra valsčius, savivaldybė, autonominė provincija.

c) *Bažnyčia.* – Trečias pašauktas iš prigimties ugdymo veiksnys yra Bažnyčia, kaipo religinė organizacija. Teologų apibrėžimu, Bažnyčia yra bendruomenė žmonių, kurie, išpažindami tą patį tikėjimą ir dalyvaudami tuose pačiuose sakramentuose, yra vadovaujami apaštališkųjų ganytojų ir ypač vienintelio Kristaus vietininko žemėje Romos popiežiaus (Bellarminas). Ši apibrėžtis, skirta specialiai katalikų Bažnyčiai, su atitinkamais pakeitimais gali būti pritaikyta kitoms bažnyčioms ir net nebažnytinio pobūdžio konfesijoms.

Šitaip suprantamos Bažnyčios tikslas yra antgamtinė tikinčiųjų gerovė. Bet šis tikslas negali būti pasiektas be dorinio ir religinio auklėjimo. Todėl Bažnyčia turi ne tik pareigą, bet ir teisę į dorinį religinį savo tikinčiųjų auklėjimą. Šita pareiga ir teisė plaukia iš Bažnyčios prigimties ir negali būti jokiose aplinkybėse iš jos atimta be pasikėsinimo prieš patį jos buvimą.

Kaip šeima, arba susibūrę krūvon tėvai, iš vienos pusės, ir kaip valstybė su kitomis visuomenės organizacijos lytimis, iš kitos pusės, taip ir Bažnyčia gali steigti mokyklas ir kitas ugdomąsias įstaigas tam, kad geriausiai būtų aprūpinti tie ugdomieji reikalai, kurių ji turi dorinio religinio auklėjimo srityje. Jai tik negali būti pripažinta monopolio teisė mokyklų klausime, kaip lygiai tokia teisė nepriklauso nei šeimai, nei valstybei.

Tikrovėje tikslingumo sumetimas ir net neišvengiamas reikalas verčia Bažnyčią bendrai dirbti ugdymo srityje su kitais pašauktais iš prigimties ugdymo veiksniais, nes tik jų visų solidarumas šitoje srityje sudaro geriausias sąlygas visiems ugdymo reikalams aprūpinti. Tačiau bendrai dirbant įvairiems ugdymo veiksniams ne kartą tarp valstybės ir Bažnyčios atsiranda trynimosi mokyklų klausimu.

Iš reikalavimų, nuo kurių Bažnyčia principialiai negali čia atsisakyti, žiūrėdama savo pašaukimo prigimties, svarbesnieji yra šie. Pirma, Bažnyčia turi teisę steigti bet kurios rūšies ne tik pradines, bet vidurines ir aukštesnes mokyklas (1375 kanonas). Antra, tik Bažnyčiai priklauso katalikiško universiteto ar fakulteto kanoniškojo įsteigimo teisė (1376 kanonas, 1 paragrafas). Trečia, religinis katalikų jaunuomenės auklėjimas turi būti palenktas Bažnyčios autoritetui ir priežiūrai (1381 kanonas, 1 paragrafas). Ketvirta, visas katalikiškosios jaunuomenės ugdymas turi būti išlaikytas religinės dvasios nuotaikoje ir visų pirma dorinis auklėjimas turi būti pagrįstas religijos reikalavimais. Šituo reikalu Baž-

nyčia rezervuoja sau teisę daryti intervencijų į funkcionavimą mokyklų, kur mokosi katalikų jaunuomenė (1381 kanonas, 2 ir 3 paragrafas). Penkta, Bažnyčia laiko katalikams principialiai nepriimtina nelygstamai neutralią mokyklą (1374 kanonas) ir tik neišvengiamo reikalo atveju toleruoja lygstamai neutralią mokyklą.

3. *Pašaukti iš paskirties ugdymo veiksniai.* – Prie pašauktų iš paskirties ugdymo veiksnių priklauso, iš vienos pusės, ugdomosios įstaigos, o iš antros pusės – jaunuomenės ugdymosi organizacijos.

a) *Ugdomosios įstaigos.* – Ugdomosios įstaigos tuo skiriasi nuo prigimtųjų ugdymo veiksnių, t. y. šeimos, valstybės ir Bažnyčios, kad jos yra specialiai skirtos ruošti naująją kartą gyvenimo tikslams. Du pagrindiniai jų tipai yra: lavinamoji ir auklėjamoji įstaiga.

Lavinamoji įstaiga, arba mokykla, ima ugdymo uždavinius iš pusės lavinamojo aspekto, t. y. jinai formuoja jaunuomenę pirmoje eilėje ryšium su ugdomosiomis gėrybėmis.

Auklėjamoji įstaiga ima ugdymo uždavinius iš pusės auklėjamojo aspekto, t. y. jinai visų pirma veda jaunuomenę prie laisvo apsisprendimo pagal žmogiškosios asmenybės normas.

b) *Jaunuomenės ugdymosi organizacijos.* – Kiek ugdymas turi būti papildytas ir atbaigtas ugdymusi, tiek ugdomosios įstaigos turi rasti savo papildymą ir atbaigimą jaunuomenės ugdymosi organizacijose. Jaunuomenės ugdymosi organizacijos tėra viena jaunuomenės organizacijų rūšis, būtent ta, kuri statosi pagrindiniu savo uždaviniu ugdymosi tikslus.

Jaunuomenės ugdymosi organizacijos (o šiuo atveju tik jos mums čia gali rūpėti) neišvengiamai susiformuoja ir veikia pasaulėžiūros įtakoje. Kaip ugdomosios įstaigos apskritai, o

mokykla ypatingai, neįmanomos be jokio priklausomumo nuo pasaulėžiūrinio nusistatymo, taip lygiai jaunuomenės ugdymosi organizacijos visada turi pasaulėžiūrinių ryšių. Tai yra ne tik neišvengiama, bet ir visai normalu. Kaip tikslinga ir normali mokykla turi remtis racionalia pasaulėžiūra, taip ir jaunuomenės ugdymosi organizacija, kuri papildo ir atbaigia mokyklos funkcijas, turi remtis pasaulėžiūriniais pagrindais.

Jaunuomenės ugdymosi organizacijos, atremtos į pasaulėžiūrinius principus, ypač pateisinamos ten, kur mokyklų sistema nelaiduoja tėvams galimumo ugdyti savo vaikus savos pasaulėžiūros linkmėje. Tokiu atveju jaunuomenės susigrupavimas pagal savo pasaulėžiūrą atpildo mokyklų trūkumus ir leidžia jaunuomenei tobuliau išsiugdyti savo pasaulėžiūros dvasioje.

Tiesa, jaunuomenės ugdymosi organizacijos, šalia savo teigiamųjų patarnavimų, turi ir savų pavojų. Todėl visų prigimtųjų ugdymo veiksnių solidari pareiga yra stengtis pedagoginėmis priemonėmis šituos pavojus neutralizuoti ir jaunuomenės organizacijų veikimą paskatinti tinkama linkme.

4. *Teisinis pašauktųjų ugdymo veiksnių atžvilgis.* – Ryšium su pašauktųjų ugdymo veiksnių problema tenka nagrinėti kai kurias teisines sąvokas, liečiančias ugdymo dalykus.

a) *Ugdomoji pareiga.* – Ugdomasis pašaukimas, kaip ir kiekvienas pašaukimas, uždeda tam tikrų pareigų. Pašaukimas apskritai yra tam tikras nusiteikimas, pagrįstas prigimties palinkimu.

Ugdomoji pareiga yra turįs saistomosios galios ir pagrįstas prigimtimi reikalas ugdyti tam tikrus ugdytinius.

b) *Ugdomoji teisė.* – Ugdomoji teisė gali būti visų pirma suprantama pasyvine ir aktyvine prasme. Pasyvinę teisę turi ugdytinis, t. y. jis turi teisę būti ugdomas. Aktyvinę teisę turi ugdytojas, būtent, jis turi teisę ugdyti ugdytinį ir sykiu

reikalauti, iš vienos pusės, kad ugdytinis paklustų ugdomajai jo valdžiai, o iš antros pusės, kad niekas nekliudytų šitą valdžią vykdyti.

Daroma dar skirtumo tarp objektyvinės ir subjektyvinės ugdomosios teisės. Ugdytojo teisė ugdyti ugdytinį yra subjektyvinė, nes ji priklauso subjektui. Bet šita subjektyvinė teisė remiasi objektyvinės teisės nuostatais, kurie tvarko ugdomųjų santykių ir ugdymo organizacijų visumą.

c) *Ugdomoji valdžia.* – Ugdomoji valdžia yra faktiškas galimumas vykdyti savo ugdomąją teisę tiesioginiu ar netiesioginiu būdu.

d) *Ugdomasis autoritetas.* – Ugdomasis autoritetas yra faktiškoji galia davinėti saistomųjų įsakymų ugdymo dalykuose ir reikalauti iš ugdytinių klusnumo.

e) *Ugdomosios teisės pagrindas.* – Ugdomoji teisė yra įvairiai pagrindžiama. Tarp įvairių teorijų bene patikimiausia bus ta, kuri stengiasi pagrįsti ugdomąją subjektyvinę teisę prigimtuoju pašaukimu, kuris, iš vienos pusės, atsako ugdytinio prigimtajam reikalui būti ugdomam, o iš antros pusės – ugdymo veiksnių prigimtajam reikalui pratęsti savo buvimą šiame pasaulyje ir geriausiai jį aprūpinti. Ugdomoji teisė leidžia kiekvienam pašauktajam ugdymo veiksniui dalyvauti ugdyme pagal savo prigimtį ir savo pašaukimo ribose.

f) *Pašauktų iš paskirties ugdymo veiksnių teisės pagrindas.* – Ugdomosios įstaigos gauna ugdomąją savo teisę įgaliojimo, arba delegavimo, būdu iš tų pašauktųjų ugdymo veiksnių, kurie turi ugdomąją teisę iš prigimties, arba prigimtąją ugdymo teisę.

Jaunuomenės ugdymosi organizacijų teisė į savarankiškąjį gyvenimą ir veikimą gali būti pagrįsta realiu, psichologijos ir pedagogikos konstatuojamu reikalu bendrai dirbti su ugdomosiomis įstaigomis pagal tai, kaip auga jos savarankiškumas ir eina didyn savarankiškojo apsisprendimo plotas.

II. *Atsitiktiniai ugdymo veiksniai*

1. *Ugdymo atsitiktinio veiksnio supratimas.* – Atsitiktinis yra ugdymo veiksnys, kuris, neturėdamas nei ugdomosios teisės, nei ugdomosios intencijos, vis dėlto faktiškai turi ugdomosios įtakos naujajai kartai.

Tam tikra prasme atsitiktiniais ugdymo veiksniais galima pavadinti ir pašauktuosius ugdymo veiksnius, kai šie turi ugdomosios įtakos naujajai kartai savo pedagogiškai neintencionaline puse. Pavyzdžiui, šeima turi ugdomosios įtakos ir tuo tėvų elgimusi, kuris nėra skirtas sugestionuoti vaikus. Valstybė auklėja savo piliečius ir tomis savo funkcijomis, kuriomis siekiamas jos tiesioginis pašaukimo vykdymas. Bažnyčia auklėja ir sugestionuoja jaunąją kartą savo liturgija, kurios tiesioginis paskyrimas nėra ugdomojo pobūdžio. Bet šalia to yra dar visa eilė tikrai atsitiktinių ugdymo veiksnių.

2. *Šeimos dalyviai.* – Giminės, broliai, seserys, tarnai ir šiaip jau atsitiktinai gyveną šeimoje asmenys turi ugdomosios įtakos vaikams, ir todėl šituo atžvilgiu turi būti tėvų kritiškai vertinami ir prižiūrimi.

3. *Draugai.* – Draugai turi labai didelės reikšmės jaunosios kartos susiformavimui, todėl ugdytojų paareiga yra rūpintis tinkama jų atranka.

4. *Tėvų namai, apylinkė, gamta ir klimatas.* – Nuo visų šitų atsitiktinių ugdymo veiksnių priklauso tam tikrame laipsnyje ne tik fizinis naujosios kartos išsivystymas, bet ir dvasinės fizionomijos susiformavimas. Ugdytojai turi jai sudaryti šituo atžvilgiu kuo palankiausių aplinkybių.

5. *Tėviškė, tėvynė, tauta.* – Visi šitie atsitiktiniai ugdymo

veiksniai turi labai didelės reikšmės etninio jaunosios kartos tipo susiformavimui ir jos visuomeninio priklausomumo apsprendimui. Ugdytojai turi čia pareigą normuoti šitų veiksnių įtaką, stiprinti ją iš teigiamosios pusės ir saugoti ją nuo iškrypimo į ekskliuzyvizmo ir šovinizmo vėžes.

6. *Kultūra ir jos organizuotos lytys.* – Kultūra, objektyvine lytimi suorganizuota, veikia naująją kartą ne tik per ugdytojus, kurie yra ugdyme kultūros reiškėjai ir jos ateities grindėjai, bet ir tiesioginiu būdu, būtent per tokias įvairias organizuotas savo lytis, kaip spauda, radijas, teatras, kinematografas, paveikslų galerijos, įvairūs muziejai ir t. t. Čia ugdytojų pareiga yra normuoti visų tokių kultūrinių veiksnių reikšmę ugdymui, daryti šitų veiksnių tinkamą atranką, neutralizuoti neigiamųjų, stiprinti teigiamųjų veiksnių įtaką.

7. *Pašauktųjų ir atsitiktinių ugdymo veiksnių santykiavimas.* – Tarp sąmoningo pašauktųjų veiksnių veikimo ir savaimingos ugdomosios atsitiktinių veiksnių įtakos turi būti nustatyta harmonija, palanki aukštiesiems ugdymo tikslams.

III. *Ugdymo veikėjai*

1. *Ugdymo veikėjų rūšys.* – Kaip jau buvo savo laiku paminėta, ugdymo veikėjas yra asmuo, kuris, priklausydamas ugdymo veiksniams, vykdo ugdomąjį veikimą norimai, sąmoningai ir iš pašaukimo.

Tėvai, mokytojai auklėtojai ir kunigai yra trys pagrindinės ugdymo veikėjų, arba ugdytojų, rūšys. Jie visi dirba ugdomąjį darbą norimai, t. y. su pedagogine intencija, sąmoningai, t. y. su tam tikru tikslingumu, planingumu ir

metodingumu, ir pagaliau iš pašaukimo, t. y. ne atsitiktinai, bet pagal pastovius prigimties ar paskirties paraginimus.

a) *Tėvai.* – Tėvai yra pašaukti ugdomosioms pareigoms dėl savo padėties šeimoje. Jie turi teisės pasivaduoti pedagogais specialistais, bet šitas pasivadavimas niekados faktiškai negali būti visiškas. Todėl tėvų pasiruošimas ugdomiesiems uždaviniams turi būti visuotinis ir privalomas tame laipsnyje, kuris yra neišvengiamas šeimos reikalams.

b) *Mokytojai, auklėtojai.* – Mokytojai, auklėtojai yra čia suprantami kaipo asmenys, kuriems lavinimas ir auklėjimas yra profesijos darbas. Kaipo tokie, jie turi reikalo specialiau pasiruošti ugdomajam veikimui. Mokytojai, kaipo lavinamųjų įstaigų veikėjai, turi visų pirma reikalo su lavinamuoju ugdymo aspektu, nors nėra niekados atpareigoti rūpintis auklėjimu. Auklėtojai, kaipo auklėjamųjų įstaigų veikėjai, turi visų pirma reikalo su auklėjamuoju ugdymo aspektu, nors niekados nėra visiškai atpareigoti rūpintis lavinimo reikalais.

c) *Kunigai.* – Trečioje ugdymo veikėjų rūšyje, t. y. kuniguose, suponuojamas aukščiausio laipsnio pedagoginis pašaukimas ir pasiruošimas. Kunigų pedagoginės pareigos liečia labiausiai dorinį religinį auklėjimą, bet jos toli gražu neapsieina ir be lavinimo. Principialiai ugdomąsias pareigas kunigai gauna sykiu su kunigyste, ogi faktiškąją ugdomąją valdžią jie įgauna ryšium su savo paskyrimu į pedagogines pareigas.

2. *Pagrindinės ugdomojo darbo savybės.* – Ugdomojo darbo esmę sudaro ugdomųjų tikslų realizavimas su sąmoninga pedagogine intencija. Tos savybės, kurios turi šitą darbą charakterizuoti, yra tikslingumas, planingumas ir metodingumas.

a) *Tikslingumas.* – Pedagoginė intencija, kuri glūdi pačioje ugdomojo darbo esmėje, neišvengiamai reikalauja są-

moningo statymo pedagoginių tikslų. Ugdomasis tikslas, būdamas vedamasis ugdymo pradas, suteikia ugdomajam darbui aiškią linkmę, reikšmingumą ir net tam tikrą pedagoginį stilių.

b) *Planingumas.* – Apie darbo tvarkingumą sprendžia pirmoje eilėje darbo planas. Planingumas ir yra svarbiausia tvarkos sąlyga. Be planingumo ugdomasis darbas negali būti realizuotas nei tinkamu laiku, nei reikiamu mastu, nei privalomu pilnumu.

c) *Metodingumas.* – Darbo tvarkai būtina sąlyga yra planingumas, o jo taisyklingumui reikalingas yra metodingumas. Kiekvienas rimtas darbas, ir tame skaičiuje ugdomasis darbas, turi savo taisyklių, vykdomųjų priemonių, tinkamų sąlygų ir kitų vykdymo aplinkybių. Metodas yra tasai būdas, kuris tiesiausiu keliu veda į tikslą, panaudojant vykdomąsias darbo priemones ir prisitaikant prie visų vykdymo aplinkybių. Kitaip tariant, metodas yra taisyklingumo laidas.

3. *Bendrosios ugdytojo savybės.* – Visos reikalingos ugdytojui savybės gali būti suvestos į keturias kategorijas, kurios yra, pirma, bent minimaliniai pedagoginiai gabumai, antra, pedagoginis susipratimas, trečia, pedagoginis patyrimas, ketvirta, faktiškas sugebėjimas dirbti ugdomąjį darbą.

a) *Pedagoginiai gabumai.* – Bent minimaliniai pedagoginiai gabumai yra reikalingi kiekvienam ugdytojui jau todėl, kad jie yra sprendžiamasis pedagoginio pašaukimo veiksnys. Pagrindiniai pedagoginiai gabumai yra pedagoginė intuicija ir pedagoginis taktas, šalia kurių gali būti visa eilė mažiau reikšmingų pedagoginių gabumų.

b) *Pedagoginis susipratimas.* – Teorinis nusistatymas, arba pedagoginis susipratimas, visoms kitoms sąlygoms esant lygioms, yra teigiamoji ugdytojo savybė, naudinga ugdo-

majam darbui. Sąlygoms esant įvairioms gali pasirodyti, kad teoriškai pasiruošęs pedagogas yra blogas ugdytojas praktikas, ir kad faktiškai geras ugdytojas praktikas gali kartais būti nėjęs pedagoginių mokslų.

c) *Pedagoginis patyrimas.* – Praktinis patyrimas pagilina teorinį nusimanymą ir ruošia faktiškąjį sugebėjimą dirbti ugdomąjį darbą. Praktinis patyrimas yra labai svarbi ir niekam neabejotina savybė tarp privalomų ugdytojui savybių.

d) *Faktiškas sugebėjimas sėkmingai dirbti ugdomąjį darbą.* – Ugdytojas sugeba sėkmingai dirbti ugdomąjį darbą tik tada, kai jis yra tikra pedagoginė asmenybė. Sudedamosiomis pedagoginės asmenybės žymėmis, žinoma, eina ir pedagoginiai gabumai, ir pedagoginis susipratimas, ir pedagoginis patyrimas, bet tai, kas šitoje asmenybėje yra svarbiausia, ateina iš dorinio išsiauklėjimo ir intelektualinio išsilavinimo. Šituo pastaruoju atžvilgiu ugdytojui ypatingai yra svarbus, iš vienos pusės, pedagoginis entuziazmas, kuris yra savotiškas pedagoginis *eros*, arba *patos*, o iš kitos pusės, – pedagoginis autoritetingumas, kuris charakterizuoja tai, kas vadinama terminu pedagoginis *ethos*.

Penktas skyrius

FORMUOJANTIEJI UGDYMO VEIKSNIAI
(Formalinė priežastis)

I. *Ugdomasis idealas*

1. *Įvedamosios pastabos apie formalinę ugdymo priežastį.* – Formalinės ugdymo priežasties klausimas yra vienas iš painesnių pedagogikos klausimų. Toji forma, arba lytis, kuri turi atsirasti ugdymo rezultate, yra fizinis ir dvasinis ugdy-

tinio subrendimas, kaipo visetas pastovių nusiteikimų, charakterizuojančių pilnutinį žmogų. Bet šitie nusiteikimai ne apsprendžia ugdytinį, bet yra atsiradę jo apsprendimo ir apsisprendimo rezultate. Ne jie tad eina formaline priežastimi ugdyme, bet tie veiksniai, kurie ugdytinį apsprendžia ir formuoja. Kitaip tariant, formalinę ugdymo priežastį sudaro visi tie veiksniai, kurie šiaip ar taip formuojamai veikia ugdytinį.

Pagrindinių formuojančių ugdymo veiksnių yra visas ketvertas: pirma, ugdomasis idealas, antra, ugdytinio prigimtis ir asmuo, trečia, ugdytojo asmenybė, ketvirta, ugdomosios gėrybės.

2. *Formuojamoji ugdomojo idealo reikšmė.* – Idealas, kaipo egzempliarinė priežastis, be kita ko, yra laikomas formaline priežastimi šalia daikto *(causa formalis extra rem)*, kurios formuojamoji veikmė įvyksta, kaip sakoma, *per modum imitationis*, pamėgdžiojimo būdu.

Ugdomasis idealas veikia ugdytinį visų pirma netiesioginiu būdu, nes jį renkasi iš pradžios ugdytojas savo ugdomajam veikimui. Tačiau ugdomasis idealas gali formuojamai veikti ugdytinį ir tiesioginiu būdu, kai jis šiokiu ar tokiu būdu įeina į ugdytinio sąmonę ir ima jį vilioti, kaipo vertingas siekinys.

3. *Lygi ugdomojo idealo reikšmė auginimui-globojimui, lavinimui ir auklėjimui.* – Tuo tarpu kai kiti formuojantieji ugdymo veiksniai turi ypatingos reikšmės vienu kitu atžvilgiu, ugdomasis idealas turi formuojamosios reikšmės visiems funkcionaliniams ugdymo aspektams, t. y. ir auginimui-globojimui, ir lavinimui, ir auklėjimui.

II. *Ugdytinio prigimtis ir asmuo*

1. *Ugdytinio prigimties polinkiai, kaipo formavimosi tendencijos.* – Kiekvieno ugdytinio prigimties galimybės užbrėžia tam tikras formavimosi ribas. Bet ugdytinio prigimtis vaidina ne vien tik šitą pasyvinę rolę. Joje glūdi tam tikrų dinaminių pajėgų, arba polinkių, kurie apsprendžia ugdytinio išsivystymo linkmę ir suteikia jo formavimuisi tam tikrų tendencijų.

2. *Ugdytinio asmens pastangos, kaipo svarbus formuojantis veiksnys ugdymesi.* – Dar reikšmingesnę rolę formavimesi vaidina paties ugdytinio asmuo, kiek jis savarankiškai pasireiškia ugdymosi darbe. Kai ugdytinis yra pasyviai imlus, formuojančiu veiksniu eina ta ugdomoji gėrybė, kurią jis prisiima; bet kai jis yra aktyvus ir daro ugdymosi pastangų, šitomis pastangomis jis pats save formuoja. Ugdymosi pastangos yra stipriausias formavimosi veiksnys.

3. *Ypatingas formuojamasis paties ugdytinio vaidmuo auginime-globojime.* – Formuojamoji ugdytinio prigimties ir asmens reikšmė itin aiškiai išeina aikštėn tame funkcionaliniame ugdymo aspekte, kuris yra vadinamas auginimu-globojimu. Jei ugdytojas paragina ugdytinio prigimtį ir jo asmens pajėgas, tai, ragindamas ugdytinį augti ir išsivystyti, jis nėra formuojantis veiksnys šitam augimui ir išsivystymui. Auga ir išsivysto pats ugdytinis, nes jame glūdi prigimties tendencijos ir asmeninių pastangų šaltinis.

III. *Ugdytojo asmenybė*

1. *Tarpasmeninės difuzijos vaidmuo ugdytinio formavimesi.* – Ugdytojo asmenybė formuoja ugdytinį asimiliacijos bū-

du, kuris charakterizuoja tarpasmeninę difuziją. Tarpasmeninė difuzija paprastai įvyksta be jokių pastangų iš ugdytojo pusės ir asimiliuoja ugdytinį pagal ugdytojo ypatybes. Šitas ugdytinio asimiliavimas pagal ugdytojo ypatybes visada yra tam tikras formavimasis, kartais labai reikšmingas ir turįs sprendžiamosios reikšmės visam ugdytinio gyvenimui.

2. *Sugestyvinės ugdytojo asmenybės ir pavyzdžio reikšmė ugdytinio formavimuisi.* – Tarpasmeninė difuzija įvyksta visai savaime, ugdytojui net neturint jokių tam intencijų. Bet, žinant šitą faktą, ugdytojui privalu susirūpinti, kad jo įtaka ugdytinio formavimuisi būtų sutvarkyta ir sunormuota pagal pedagoginio veikimo principus. Kitaip tariant, tarpasmeninė difuzija, einanti savaime iš ugdytojo į ugdytinį, turi būti papildyta sąmoningu sugestyviniu ugdytojo nusistatymu asmens kultūros ir asmeninių pavyzdžių atžvilgiu.

3. *Ypatingas formuojamasis ugdytojo asmenybės vaidmuo auklėjime.* – Ugdytojo asmenybės reikšmė ypatingai svarbi auklėjimui. Auklėjime ugdytojas yra vadovas patarėjas, kuris yra pašauktas vesti ugdytinį susiformuoti į vertingą asmenybę pagal dorines gyvenimo normas. Čia turi sugestyvinės reikšmės ne tiek tai, ką ugdytojas skelbia, bet tai, koks jis pats yra. Reikia net konstatuoti, kad ugdytojo asmenybės reikšmė ugdytinio susiformavimui auga pagal tai, kaip einama iš fizinio auklėjimo į dorinį auklėjimą ir iš pastarojo – į religinį auklėjimą. Čia ugdytojo asmenybės dorinis vertingumas yra svarbiausias.

1. *Formuojamoji ugdomosios gėrybės veikmė ugdytiniui.* – Ugdomojoje gėrybėje yra statine lytimi realizuota kokia nors vertybė. Ši statinė lytis yra asimiliuojama ugdytinio, kuris įgyja ypatybių, tą lytį atitinkančių. Tuo būdu ugdomoji gėrybė, esanti ugdytiniui dėl savo vertingumo siekiamasis tikslas, sykiu yra ir formavimosi priemonė. Ugdomoji gėrybė gali būti ugdyme pavadinta tikslu-priemone.

2. *Aktualizavimas ugdytinio psichikoje objektyvuotos ugdomojoje gėrybėje dvasios.* – Sakoma, kad ugdomosios gėrybės yra žmogaus dvasios objektyvacija statine lytimi, kuri, būdama pasisavinta ugdytinio, aktualizuojasi jame dinamine lytimi. Tai sudaro asimiliacijos vyksmo esmę.

Kultūrinės gėrybės, kurios gali eiti ugdomosiomis gėrybėmis, yra žmogiškosios dvasios objektyvacija todėl, kad jos savo lytimi visada realizuoja tam tikrą idėją, žmogaus dvasios sukurtą. Sukurtoje gėrybėje žmogaus dvasios idėja glūdi latentiniu būdu, bet šita idėja turi būti vėl atgaivinta, jei kas nori pasisavinti šitos gėrybės turinį. Tarp objektyvinės dvasios, realizuotos ugdomojoje gėrybėje, ir subjektyvinės dvasios, norinčios aną objektyvuotą dvasią pasisavinti, turi vykti asimiliacijos procesas. Šituo atžvilgiu ugdomasis vyksmas ir yra ne kas kita, kaip aktualizavimas ugdytinio psichikoje objektyvinės dvasios, glūdinčios latentiniu būdu ugdomojoje gėrybėje. Šis vyksmas iš esmės yra formuojamojo pobūdžio.

3. *Ypatingas formuojamasis ugdomosios gėrybės vaidmuo lavinime.* – Lavinimas yra formavimas labiau negu kitas kuris ugdymo aspektas, nors negalima neigti formuojamojo momento ir kituose funkcionaliniuose ugdymo aspektuose. Iš kitos pusės, ugdomoji gėrybė yra pagrindinis lavini-

mo veiksnys. Lavinime tarp ugdytojo ir ugdytinio neišvengiamai stovi tarpininkė – ugdomoji gėrybė. Nenuostabu todėl, kad čia, t. y. lavinime, ugdomosios gėrybės formuojamoji reikšmė yra didžiausia.

PEDAGOGIKOS PASKAITOS

BENDROJI PEDAGOGIKA

Įžanga

1. *Pedagogikos mokslo esmė ir savybės*

Kelios pirmosios pedagogikos paskaitos yra skiriamos gana sausam ir todėl nuobodžiam reikalui išsiaiškinti pedagogikos mokslo sąvoką ir jo savybes. – Kai kursas yra vadinamas bendru pedagogikos vardu, tai reiškia, kad yra dėstoma pedagogikos sistema.Tiesa, ši sistema turi savo atskiras dalis, kurios gali būti vadinamos specialesniais vardais, kokiais kad, pavyzdžiui, yra bendroji pedagogikos dalis, didaktika, dorinė pedagogika, arba dorinimo mokslas.

Bendroji pedagogikos dalis eina pedagogikos sistemoje įvedamąja dalimi; didaktika yra intelektualinio lavinimo mokslas; dorinė pedagogika yra dorinio auklėjimo mokslas. Tai iš tikro yra trys svarbiausios dalys, visų pirma užsitarnaujančios specialių pavadinimų. Kaip pamatysime toliau, moksliškas sistemingumas reikalauja pridėti prie šių trijų dalių dar tris dalis, būtent: fizinio lavinimo mokslą, estetinę pedagogiką ir religinę pedagogiką. Bet šiuo atveju, trumpai minėdamas visas galimas pedagogikos sistemos dalis, tenoriu vien užbrėžti iš pat pradžios plačiąsias pedagogikos mokslo ribas.

Suprantama savaime, kad į pedagogikos sistemą neįeina tokie dalykai, kaip pedagogikos istorija, eksperimentinė pedagogika, pedagoginė psichologija ir pedologija, kurios yra dėstomos aukštosiose mokyklose atskirais kursais. Pedagogikos sistema ima savo dalyką ne genetiniu, t. y. išsivystymo, atžvilgiu, kaip kad tai daro pedagogikos istorija,

bet moksliškos struktūros, arba sąrangos, atžvilgiu. Pedagogikos sistema toliau domisi savo dalyku ne eksperimentiniu atžvilgiu, kaip kad tai daro eksperimentinė pedagogika, bet apibendrintos teorijos atžvilgiu, ir todėl ji gali būti taip pat vadinama pedagogikos teorija apskritai. Pagaliau pedagogikos sistema tyrinėja ne ugdytinio, t. y. mokinio-auklėtinio psichologiją, kaip kad tai daro pedagoginė psichologija, ir ne jo išsivystymą, kaip kad tai daro pedologija, bet paties ugdomojo veikimo dalykus. – Taip, trumpai tariant, atrodo mano kurso skirtingumas, palyginti su kitais gretimais ir giminingais kursais.

Ogi dabar, pradėdamas šitą pedagoginės sistemos kursą bendrąja jo dalimi, turiu bendrojoje jo įžangoje panagrinėti šiuos dalykus: 1) pedagogikos mokslo esmę ir savybes, 2) pedagogikos šaltinius ir metodus, 3) pedagogikos reikšmę, 4) pedagogikos suskirstymą ir 5) bibliografijos klausimą.

Norint išsiaiškinti kurio dalyko esmę, reikia tiksliai nustatyti šito dalyko sąvoką. Ogi norint nustatyti sąvoką, dažnai pravartu atsižvelgti į etimologinę jos vardo kilmę. Žodis „pedagogika" bene bus kilęs tik XVIII a. iš graikų žodžio *paidogōgos*, kuris yra sudarytas iš dviejų žodžių: *pais* – vaikas ir *āgein* – vesti, ir kuris todėl reiškia „vaikų vadžiotoją". Senovės Graikijoje vergai pradžioje vadžiojo laisvųjų piliečių vaikus į mokyklą. Šitokie vergai ir imta vadinti pedagogais. Tačiau ilgainiui, kai patys vergai buvo jau įgiję mokslo ir šiaip jau buvo išsilavinę, turtingi piliečiai jiems pavesdavo savo vaikus ne tik prižiūrėti, bet ir auklėti bei lavinti, žodžiu – ugdyti. Tokiu būdu žodis *paidagōgos* įgavo auklėtojo, mokytojo arba ugdytojo prasmę. Žodis „pedagogika", sudarytas jau naujaisiais laikais iš žodžio *paidagōgos*, graikiškai atrodytų *paidagōgikē* ir reikalautų bent mintyje papildymo žodžiu *technē* arba *epistēmē*, kas reikštų pedagoginį meną arba mokslą.

Pagal tai, ar turima galvoje pedagoginis menas, ar pedagoginis mokslas, pedagogika gali turėti dvejopos skirtingos prasmės: kalbant apie meną, ji reiškia auklėjimo bei lavinimo darbą; kalbant apie mokslą, ji reiškia šito darbo teoriją. Norint išvengti nesusipratimo pedagogikos žodžio vartojime, telieka auklėjimo bei lavinimo, t. y. ugdomasis, veikimas vadinti *pedagogijos* vardu, o šito veikimo teorija, arba mokslas, žymėti *pedagogikos* vardu. Pas vokiečių mokslininkus galima jau užtikti taip pravedamas skirtumas tarp pedagogijos ir pedagogikos. Jie kartais eina nuosekliai dar toliau ir vadina pedagogijos veikėją žodžiu *Pädagoge*, o pedagogikos reiškėją žodžiu *Pädagogiker*, taigi *Pädagoge* yra pedagogas praktikas, o *Pädagogiker* – pedagogas teoretikas.

Remdamiesi etimologine pedagogikos žodžio kilme ir istorine jo prasmės evoliucija, prancūzai aptaria pedagogiką posakiu *science de l'éducation*, o vokiečiai paaiškina ją žodžiu *Erziehungslehre* arba *Erziehungswissenschaft*. Verčiant šitą paprasčiausią pedagogikos aptartį į lietuvių kalbą, gauname, kad pedagogika yra auklėjimo mokslas. Tuo tarpu einant nuosekliai pedagogikos žodžio prasmės evoliucija, reikėtų šitą aptartį praplėsti taip, kad pedagogikos mokslas apimtų ne tik plačiai suprantamą auklėjimą, bet ir plačiai suprantamą lavinimą, kuris netelpa auklėjimo sąvokoje. Tiesa, kai prancūzai, vokiečiai ir kitos tautos sako, kad pedagogika yra auklėjimo mokslas, tai jie visi dažniausiai supranta auklėjimą plačiausia prasme, taip, kad šita sąvoka apimtų ne tik auklėjimą, bet ir lavinimą.

Norint atitaisyti šitą netikslumą elementarinėje pedagogikos aptartyje, reikia pakeisti joje auklėjimo žodis platesnės prasmės žodžiu, kuris apimtų ne tik auklėjimą, bet ir mokymą ir šiaip jau plačiai suprantamą lavinimą. Mūsų kalboje, mano įsitikinimu, šitam tikslui gali tinkamai tarnauti žodis „ugdymas". Žodis „ugdyti" yra padarytas iš „augti", kaip „plukdyti" – iš „plaukti", „pjudyti" – iš „pjauti" ir t. t.

Jei sakoma, kad ugdytojas ugdo ugdytinį, tai reikia suprasti, kad pirmasis aktyviai padeda antrajam augti ne tik fiziniu, bet ir dvasiniu būdu. Kitaip tariant, ugdytojas verčia ugdytinį augti, arba eiti į pilnutinį žmogaus ūgį, suprantamą ir fizine, ir dvasine prasme.

Padarę šitokių pataisų paprastoje pedagogikos aptartyje, turėsime pasakyti, kad *pedagogika yra fizinio bei dvasinio ugdymo mokslas*. Šia aptartimi faktinai nustatoma pedagogikos esmė, arba jos sąvoka. Toliau teks mums susidomėti pagrindinėmis jos savybėmis. Bet visų pirma dera pastebėti, kad šiuo tarpu mums rūpi ne pats ugdymas, apie kurį bus kalbama pačios pedagogikos ribose, bet tik pedagogikos mokslo savybės. Taigi reikia skirti pedagogikos savybės nuo ugdymo savybių. Tai du skirtingi dalykai.

Tarp pedagogikos, arba ugdymo mokslo, savybių reikia visų pirma pažymėti trys, būtent: pirma, kad pedagogika yra praktinis mokslas, antra, kad ji yra normatyvinis mokslas, trečia, kad jinai yra pritaikomasis mokslas. Praktinis mokslas pedagogika yra todėl, kad tyrinėja žmogaus veikimo klausimus, bet ne gamtos ar prigimties apraiškas ir dėsnius. Panašiai etika ir estetika yra praktinės filosofijos disciplinos. Normatyvinis mokslas pedagogika yra todėl, kad ji tyrinėja ne tik tai, kas yra, bet ir tai, kas privalo būti. Kitaip tariant, pedagogikai rūpi ugdymo taisyklės, arba normos. Pritaikomasis mokslas pedagogika yra dvejopa prasme: visų pirma ta prasme, kad ji skolinasi grindžiamųjų davinių ir vedamųjų principų iš kitų mokslų ir vartoja juos ugdymo reikalams spręsti. Mokslai, kurie suteikia pedagogikai grindžiamųjų davinių ir vedamųjų principų, yra, pavyzdžiui, fiziologija, pedologija, higiena, antropologija, psichologija, logika, etika, estetika, kultūros filosofija, religijos filosofija, sociologija, teologija ir t. t., nekalbant jau apie anksčiau paminėtuosius mokslus: pedagogikos istoriją, pedagoginę psichologiją ir kitus. Vieni iš šitų mokslų teikia

pedagogikai davinių apie auklėtinio prigimtį, kiti – apie tas gyvenimo sritis, kurioms auklėtinis ruošiamas. Antra vertus, pedagogika yra pritaikomasis mokslas ta prasme, kad jos išdavos ir laimėjimai paskui yra pritaikomi ugdomajam veikimui, kaipo teorija praktikai.

Taigi pedagogika yra praktinis, normatyvinis, pritaikomasis mokslas: tuo pačiu, kaip sakyta, nustatomos trys pagrindinės jos savybės, t. y. žymės, būtinai plaukiančios iš jos esmės. Sąryšyje su šitomis pedagogikos mokslo žymėmis kartais keliami yra dar klausimai, ar pedagogika iš tikrųjų yra mokslas ir kokia prasme pedagogika yra praktinis mokslas. Išaiškinti šitie klausimai bus ir mums ne pro šalį kaip tik šitoje vietoje.

Dėl moksliško pedagogikos pobūdžio visų pirma abejojama todėl, kad jos metodas yra mažiau tikslus ir mažiau nustatytas negu daugelio kitų mokslų metodai ir kad jos daviniai dažnai neturi tokio tikrumo laipsnio, kokiu kad gali pasigirti kiti mokslai, pavyzdžiui, gamtos mokslai. Šitokis priekaištas pedagogikos mokslui gali būti pirmiausia atremtas paaiškinimu, kad pedagogika yra palyginti jaunas mokslas ir kad todėl, savaime suprantama, netobulumo laipsnis gali būti jame didesnis negu kituose senesniuosiuose moksluose. Pedagogikos taisyklių ir šiaip jau praktinių nurodymų ugdymo darbui būta jau senovėje, bet šitie pedagoginiai dalykai iki naujausių laikų nebuvo tvarkomi atskiro mokslo pavidalu. Dar 1830 m. žinomas pedagogas Diesterwegas sakė, kad moksliškas pedagoginių patyrimų ir išvadų sutvarkymas buvo jo laikais labiau pageidavimas ir viltis negu įvykęs faktas*. Taigi tik XIX a. imta pedagogikos mokslui ieškoti ir tiesti tvirtų pagrindų ir tikslių metodų. Toks mokslas, aiškus dalykas, negalėjo vieno šimtmečio laikotarpyje atsiekti didesnio tobulumo laipsnio; bet dėl šitos ap-

* Plg. *Compayré G.* Cours de pédagogie. – P. 13.

linkybės, žinoma, būtų neteisinga atsakyti jam principialiai mokslo titulas.

Abejojama dėl moksliškojo pedagogikos pobūdžio dar todėl, kad jinai savinasi principų iš kitų mokslų ir šiaip jau gausiai skolinasi davinių iš tokių mokslų, kaip antai: psichologija, etika, kultūros filosofija. Pedagogika, sakoma, tik apdirbanti kitų mokslų davinius, kiek to reikalauja praktinis reikalas nušviesti geriau ugdymo kelius ir įvesti į ugdymo darbą daugiau sistemingumo. – Kad vieni mokslai iš kitų gali skolintis principų bei išvadų, aišku darosi iš to, jog žmogaus žinijos sistemoje visi mokslai yra sujungti tarp savęs taip, kad vieni kitus papildo, būdami kartais hierarchijos santykiuose. Be to, pedagogika, kad ir savinasi principų bei išvadų iš kitų mokslų, vis dėlto panaudoja juos tokiu būdu, kad negalima sakyti, jog ji vien tekartojanti ar vien tetęsianti darbą tų mokslų, iš kurių ji skolinasi laimėtų davinių. Pedagogika, pavyzdžiui, visuose savo tyrinėjimuose privalo skaitytis su psichologijos dėsniais; tačiau būtų klaidinga jinai laikyti pritaikomąja psichologija, panašiai kaip aukštesnioji matematika negali būti laikoma pritaikomąja geometrija. Pedagogika turi taip pat skaitytis savo sistemoje su doros reikalavimais, bet tai dar nereiškia, kad ji yra etikos dalis arba net pritaikomoji etika, ir būtent todėl, kad ji turi savo tyrinėjamąjį objektą, kuriuo skiriasi nuo kitų mokslų. Todėl taip pat, jei pedagogika skolinasi ką iš kitų mokslų, tai paskolintuosius principus bei išvadas ji pritaiko prie savo objekto, kuriuo yra *ugdymas, imamas normatyviniu atžvilgiu*. Nesusipratimams išvengti pakartotinai pastebėsiu dar čia pat, kad ugdymas, imamas genetiniu atžvilgiu, sudaro pedagogikos istorijos objektą, ogi imamas eksperimentiniu atžvilgiu, sudaro eksperimentinės pedagogikos objektą. Taigi pedagogika, kaipo turinti savo formalinį objektą, drąsiai gali būti laikoma mokslu, nors šitas mokslas ir taiko savo objektui principus bei davinius, skolinamus iš kitų mokslų.

Antras klausimas, liečiąs pedagogikos mokslo savybes, buvo suformuluotas šitaip: kokia prasme pedagogika yra praktinis mokslas? Kai kalbama, pavyzdžiui, apie filosofijos suskirstymą į teorinę ir praktinę, suprantama, kad teorinė filosofija tyrinėja tikrovės prigimtį, tuo tarpu praktinė filosofija tyrinėja žmogaus veiksmus. Pirmuoju atveju yra domimasi tuo, kas yra tikrovėje, antruoju atveju, – tuo, kas žmogaus veikiama. Pastaroja prasme ir pedagogika yra praktinis mokslas, nes ji tyrinėja ugdomąjį žmogaus veikimą.

Svarbu gerai nusimanyti, kad kiekvienas mokslas, kaipo toks, yra teorija, ir kad joks mokslas negali būti praktika. Vis dėlto nurodyta aukščiau prasme yra praktinių mokslų, kurių nedera painioti su praktika, kaipo tokia. Ugdymo teorija ir yra ne kas kita, kaip pedagogikos mokslas. Užtat ugdymo praktika yra ne kas kita, kaip ugdomasis menas, kuris kiek anksčiau mūsų sutarta vadinti pedagogijos vardu. Tai supratus, darosi aišku Compayré pasakymas, kad „pedagogika yra ... ugdymo teorija, ogi pats ugdymas yra pedagogikos praktika"*.

Šitas teisingas pasakymas vis dėlto nesukliudė Compayré suskirstyti savo pedagogikos kursą, šitą praktinį mokslą, į teorinę ir praktinę dalį. Pirmojoje dalyje jis tyrinėja ugdymo subjektą, suprantamą ugdytinio prasme; antrojoje dalyje – ugdymo objektą, suprantamą mokymo ir drausmės prasme. Teorinė pedagogikos dalis turi reikalo su ugdytiniu, kaipo tokiu; praktinė dalis rūpinasi mokymo metodais ir drausmės principais bei taisyklėmis. – Skirstyti praktinis mokslas į teorinę ir praktinę dalį yra iš tikrųjų nesusipratimas, kas savaime aiškėja iš nusakytojo Compayré bandymo. Yra juk neabejotina, kad pažinimas tiek to, ką jis vadina ugdymo subjektu, tiek ir to, ką jis vadina ugdymo objektu,

* Ten pat. – P. 11.

turi mažesnės ar didesnės, labiau tiesioginės ar labiau netiesioginės reikšmės ugdymo praktikai. Skirtumas čia tėra tik tas, kad viena dalis turi artimesnių santykių su ugdymo praktika, o antra – tolimesnių; kitaip tariant, kad viena turi jai bendresnės, antra – specialesnės reikšmės.

Iš tikrųjų pedagogikos mokslas paprastai ir tvarkomas tokiu būdu, kad jame einama nuo bendresnių dalykų prie specialesnių, taip sakant, nuo teorinių ugdymo principų – prie praktinių jo taisyklių. Savaime juk suprantama, kad ugdymo principai toliau stovi nuo ugdymo praktikos negu ugdymo taisyklės, suformuluotos taikymo reikalui. Todėl, atsižvelgiant vien į pritaikomumo laipsnį, tarsi išeina, kad bendrieji ugdymo principai sudaro labiau teorinę, o specialesnės taisyklės – labiau praktinę pedagogikos mokslo dalį.

Tuo tarpu kiekvienas mokslas, kaipo toksai, turi savo objektu teorinį dalyką, būtent – tiesos pažinimą. Ogi tiesa gali liesti tiek tai, kas yra tikrovėje, tiek ir tai, kas privalo būti daroma, norint atsiekti tam tikrą tikslą. Pedagogika, kad ir yra praktinis normatyvinis pritaikomasis mokslas, vis dėlto, kaipo mokslas, turi savo tiesioginiu uždaviniu tiesos pažinimą savo srityje, t. y. ugdymo dalykuose. Kai, pavyzdžiui, pedagogika nustato ugdymui vedamąsias idėjas, tikslą, uždavinius, priemones, metodus, tai ji turi savo uždaviniu pažinti, kokios idėjos, koks tikslas, kokie uždaviniai, kokios priemonės, kokie metodai privalo būti taikomi ugdymo darbui, kad šis atitiktų pagrindinį savo tikslą ir aukščiausią savo idealą. Pažinimas visų šitų tiesų sudaro tiesioginį pedagogikos mokslo uždavinį; bet, kadangi pažinimas visų šitų tiesų turi jau šiokios tokios reikšmės sugebėjimui ugdyti naujas kartas, tai reik pripažinti, kad pedagogikos mokslas turi *faktinai* ne tik teorinės, bet ir praktinės reikšmės, t. y. jis ne tik pateikia tiesos pažinimo, bet ir mažiau ar daugiau ruošia praktiniam pedagoginiam veiki-

mui. Tačiau pastaroji praktinė pedagogikos mokslo reikšmė plaukia ne iš tiesioginio jo uždavinio, bet tėra vien jo atsitikinė ir todėl ne būtina išdava.

Suprantama savaime, kad būsimiems pedagogams, pavyzdžiui, tėvams, mokytojams, kunigams yra svarbu įgauti ne tik teorinių pedagoginių tiesų, bet ir praktinio sugebėjimo dirbti ugdomąjį darbą. Vis dėlto negalima reikalauti iš tikro mokslo, kad kaip tik jis tarnautų šito sugebėjimo reikalams. Kiekvienas tikras mokslas yra susistematizuota teorija, ir todėl yra nesusipratimas reikalauti iš jo, kaipo tokio, paruošiamųjų pratybų. Iš pedagogikos mokslo tegalima teisėtai reikalauti pedagoginių tiesų pažinimo. Šitų tiesų pažinimas yra svarbus pedagoginiam veikimui, bet jis tik vienas nėra pakankamas, norint tinkamai dirbti ugdomąjį darbą. Tačiau sykiu būtų nedovanotina klaida iš to, kad vienas pedagoginis mokslas nėra pakankamas ugdomajam darbui, padaryti išvada, kad jis apskritai yra nereikalingas praktiniams ugdymo uždaviniams. Norint šituos uždavinius tinkamai atlikti, pedagoginės teorijos pažinimas tėra viena iš būtinų sąlygų šalia kitų lygiai būtinų, būtent, minimalinio pedagoginio gabumo, praktinio patyrimo ir faktino sugebėjimo dirbti pedagoginį darbą. – Taigi, tiesioginis pedagogikos mokslo uždavinys yra pedagoginių tiesų pažinimas ugdymo srityje. Jeigu tuo pačiu laiku pedagogikos mokslas turi pedagoginei praktikai praktinės reikšmės, tai šitokis pedagogikos mokslo pasireiškimas yra ne jo uždavinys, bet atsitiktinė išdava.

Girdėdamas tai, ne vienas pedagogas praktikas gali pajusti pagundos protestuoti prieš šitokį platoniškąjį pedagogikos mokslo supratimą ir reikalauti iš pedagogikos mokslo, kad jis kaip tik pasistatytų tikslą tarnauti praktiniu būdu ugdomajam darbui. Iš tikrųjų toks nusistatymas, kad ir pagrįstas geromis intencijomis, būtų iš esmės neišmintingas ir net nepraktiškas kaip tik pedagoginės praktikos atžvilgiu. Jei pe-

dagogikos mokslas virstų praktinių taisyklių rinkiniu, tuo pačiu išnyktų moksliškoji ugdymo teorija, nuo kurios pareina tikras pedagogo sąmoningumas, plati perspektyva, vaisinga iniciatyva, reformatoriškas užsimojimas ir nuoseklus pažangumas. Kitaip tariant, pedagogikos veikalas pasidarytų techninių taisyklių vadovėliu, o pedagogas – amatininku, nepasižyminčiu tikru moksliškuoju subrendimu. Ar minėto praktiko pedagogo pageidauta pedagogikos mokslo reforma būtų tikrai praktiška, galima labai abejoti. – Pasirodo net, kad pedagogikos mokslas geriausiai tarnauja praktiniams ugdymo reikalams kaip tik tada, kai jis geriausiai atitinka savo kaipo mokslo uždavinius.

Žinoma, šitas konstatavimas visai neneigia reikalo turėti pedagogui praktikui praktinių vadovėlių, kur būtų sutrauktos svarbiausios pedagoginio darbo taisyklės ir šiaip jau praktiniai patarimai, liečią ugdomąsias pareigas. Galima net pastebėti, kad pedagoginio mokslo veikalai ir kursai paprastai eina šita linkme, t. y. nuo bendrų teorinių principų – prie specialesnių praktinių taisyklių. Ir čia kaip tik pasireiškia pritaikomasis normatyvinis praktinio pedagogikos mokslo pobūdis. Kaipo praktinis mokslas, pedagogika tyrinėja ugdomąjį veikimą, arba ugdytojo ir ugdytinio santykiavimą, kiek pirmasis privalo turėti ugdomosios įtakos antrajam. (Čia palyginimui pažymėsiu, kad teoriniai mokslai tyrinėja ne žmogaus veiksmus, bet tikrovės prigimtį, faktus ir dėsnius, nepareinančius nuo žmogaus veikimo.) Kaipo normatyvinis mokslas, pedagogika nustato normas ugdomajam veikimui, t. y. nustato ugdymo tikslus, uždavinius, priemones, metodus ir t. t. Bet ugdymo normų negalima nustatyti neturint pažinimo, iš vienos pusės, ugdytinio prigimties, iš antros pusės, žmogaus gyvenimo tikslų. Šito pažinimo davinių, arba principų, pedagogika skolinasi iš kitų mokslų ir pritaiko juos savo reikalams. Be kita ko, šita prasme jinai yra pritaikomasis

mokslas. Ir štai pasiskolinusi teorinį principą iš kitų mokslų, pritaikiusi jį prie ugdomojo veikimo, nustačiusi atitinkamą šito veikimo normą, pedagogika pagaliau gauna praktinę taisyklę, kuri telieka taikyti ugdomajam veikimui. Kaip matome, pedagogikos mokslas tarsi pats eina praktikos link ir pagaliau reikalauja savęs taikymo pedagoginei praktikai. Kaip buvo sakyta, pedagogikos mokslas geriausiai tarnauja praktiniams ugdymo reikalams kaip tik tada, kai jis geriausiai atitinka savo kaipo mokslo uždavinius. Gera teorija yra praktiškiausias dalykas.

Vis dėlto reikia skirti pedagogikos mokslo teorija nuo praktinių pedagogijos vadovėlių. Pedagogikos teorija, kad ir yra praktinis mokslas, tačiau savo pagrinde turi, kaipo mokslas, teorinio pažinimo uždavinį. Praktiniai pedagogikos vadovėliai turi iš tikrųjų praktinį uždavinį: ruošti žmones ugdomajam darbui ir jiems jame vadovauti. Pedagogikos teorija, arba sistema, yra ugdomųjų principų bei taisyklių mokslas; praktiniai pedagogijos vadovėliai yra ugdomojo meno kodeksai, nes jie turi savo uždaviniu pateikti pedagogams praktikams praktinių nurodymų, t. y. taisyklių ir instrukcijų ugdomajam darbui. – Paprastai atskirų dėstomųjų dalykų specialiosios metodikos turi tendencijos pereiti į praktinius pedagogijos vadovėlius.

Šiandien mano pradedamas kursas turės būti išlaikytas pedagogikos mokslo ribose ir todėl jis negalės daryti artimesnių šito mokslo pritaikymų ugdomosios praktikos reikalams. Tai gal būtų pageidaujama praktiniais sumetimais šalia moksliškai sudaromos programos, bet šitam reikalui nepakaktų skiriamo pedagogikos sistemai valandų skaičiaus. Todėl pedagogikos kursas galės suteikti ne tiek praktinio nusistatymo, kiek teorinės orientacijos pedagoginiuose dalykuose. Tuo tarpu pedagogui praktikui teorinis susipratimas, kad ir privalomas, vis dėlto yra dar nepakankamas lemtam ugdomajam veikimui. Apie tai bus dar ne kartą pri-

menama, kad gerbiami mano klausytojai turėtų aiškų supratimą, ko galima tikėtis iš pedagogikos teorijos ir kas šalia teorinių studijų privalu papildyti asmeniniu pratinimusi ugdomajame veikime ir šiaip jau pratybų darbais.

2. *Pedagogikos mokslo šaltiniai*

Pedagogikos mokslas vadinamas pritaikomuoju, be kita ko, ta prasme, kad jis gausiai skolinasi iš kitų mokslų davinių ir principų. Jei apskritai visi mokslai šiaip ar taip yra tarp savęs surišti žmogaus žinijos visumoje ir vieni skolinasi iš kitų, tai vis dėlto tenka konstatuoti, kad pedagogika šituo atžvilgiu yra didesnėje priklausomybėje nuo kitų mokslų, kadangi jai tenka skolintis davinių ir principų labai dideliame mokslų skaičiuje ir net su tam tikru sistemingumu. Šita prasme pedagogikos padedamųjų mokslų klausimas įgauna ypatingai didelės reikšmės. Čia pasirodo, kad pedagogikai šaltiniais eina ne tik tai, kas gali būti moksle metodingai sutvarkytas pažinimo šaltinis, kaip, pavyzdžiui, stebėjimas, kitų žmonių patyrimas, tradicijos, anketos ir t. t., bet ir ištisi mokslai. Ir šita būtent prasme daugiausia tenka kalbėti, nagrinėjant pedagogikos mokslo šaltinių klausimas. Yra juk aišku, kad visi mokslai, kurie šiaip ar taip teikia pedagogikai davinių ir principų, yra pedagogikai šaltiniai plačia prasme, arba padedamieji mokslai. Maža to, tai, kas kituose moksluose yra laikoma pagrindiniais šaltiniais, čia turi tendencijos susiorganizuoti į atskirus padedamuosius mokslus. Taip pedagoginis žmonijos patyrimas ir tradicijos sueina į pedagogikos bei pedagogijos istoriją, pedagoginis eksperimentavimas – į eksperimentinę pedagogiką.

Nesunku numanyti, kad pedagogikos padedamaisiais mokslais bus visi tie mokslai, kuriems tenka kokia nors prasme turėti reikalo su materialiniais pedagogikos mokslo ob-

jektais. Kaip buvo pažymėta anąkart, formalinis pedagogikos objektas yra ugdomasis veikimas, imamas normatyviniu atžvilgiu, t. y. atžvilgiu į tai, koks jis privalo būti. Vadinasi, pats šitas veikimas, imamas be sąryšio su normatyviniu tikslu, yra materialinis pedagogikos objektas, kuris kitų mokslų gali būti tyrinėjamas kitais atžvilgiais. Pavyzdžiui, ugdomasis veikimas, imamas genetiniu atžvilgiu, t. y. atžvilgiu į tai, koks šitas veikimas būdavo istorijoje, sudaro formalinį pedagogikos istorijos objektą. Panašiai ugdomasis veikimas, imamas empiriniu, arba eksperimentiniu atžvilgiu, sudaro formalinį objektą eksperimentinei pedagogikai. Toliau ugdytojo, ugdytinio ir ugdymo psichologija, imama ugdomojo veikimo atžvilgiu, sudaro formalinį pedagoginės psichologijos objektą. Žodžiu, ta dalykų ar daiktų sritis, kuri yra tyrinėjama, sudaro materialinį mokslo objektą; tuo tarpu tasai atžvilgis, kuriuo yra tyrinėjama šita sritis, yra formalinis mokslo objektas. Taigi ugdomasis veikimas yra materialinis pedagogikos mokslo objektas; tuo tarpu normatyvinis atžvilgis, kuriuo šitas veikimas yra tyrinėjamas, yra formalinis pedagogikos objektas. Tikriau sakant, kai kalbama čia apie atžvilgį, yra imamas šitas atžvilgis sąryšyje su pačiu materialiniu objektu.

Esame jau matę, kad pedagogikos mokslas turi, galima sakyti, maždaug bendrą materialinį objektą su pedagogikos istorija, eksperimentine pedagogika ir pedagogine psichologija. Yra aišku savaime, kad pedagogikai, kaipo normatyviniam mokslui, tenka šiaip ar taip naudotis visų šitų mokslų daviniais: istorija pateikia pedagogikos teorijai žmonijos patyrimo ugdymo srityje, eksperimentinė pedagogika duoda geriau pažinti ugdytinį, ugdymu veikiamą patirtinėse aplinkybėse; panašios reikšmės turi ir pedagoginė psichologija. Normatyvinis pedagogikos mokslas turi skaitytis su visų šitų trijų mokslų daviniais, jei jis nori iš tikro nustatyti normalaus ugdomojo veikimo principus bei

dėsnius. Paminėtieji mokslai, turį su pedagogikos teorija bendrą materialinį objektą, kaip žinome, toli gražu nėra vieninteliai padedamieji jos mokslai.

Tyrinėjant ugdomojo veikimo normas, reikia skaitytis ne tik su paties ugdomojo veikimo faktais, bet ir su visais elementais arba pradais, kurie šiaip ar taip įeina į jį ir turi reikšmės jo normoms. Pavyzdžiui, ugdomasis veikimas, kaip ir kiekvienas kitas veikimas, turi, iš vienos pusės, savo medžiagą, o iš antros pusės, savo tikslą, arba net tikslus. Norint nustatyti todėl šito ugdomojo veikimo normas, reikia, aišku savaime, ištirti veikiamąją medžiagą ir siekiamąjį tikslą. Nepažįstant veikiamosios medžiagos, nežinia, kaip reikėtų jinai vartoti tikslui. Nežinant siekiamojo tikslo, nežinia, kur dera kreipti visas veikimas. Žodžiu tariant, pedagogikos mokslas privalo laikyti savo padedamaisiais mokslais tiek tuos, kurie tyrinėja kokiu nors būdu ugdomojo veikimo medžiagą, tiek ir tuos, kurie šiaip ar taip tyrinėja ugdomojo veikimo tikslą. Žinoma, tuojau kyla klausimas, kas yra ugdomojo veikimo medžiaga ir tikslai ir kokie yra mokslai, kurie šiaip ar taip turi reikalo su šitais dalykais.

Ugdomojo veikimo medžiaga, plačiai suprantama, yra pats ugdytinis, kaipo žmogus, jo prigimtis, savybės, išsivystymas. Ugdomojo veikimo tikslai yra faktinai galutinėje sąskaitoje paties gyvenimo bei veikimo tikslai. Išeina tad, kad plačiai imant klausimą, tenka skaitytis ugdomajame veikime su dviem pagrindiniais dalykais: pirma, kas yra ugdytinis kaipo tampąs žmogus, antra, kokie yra gyvenimo tikslai, kuriems ugdytinis yra ruošiamas. Kas yra ugdytinis kaipo tampąs žmogus, atsako mums mokslai, kurie apskritai tyrinėja žmogų, jo prigimtį, išsivystymą ir savybes. Kokie yra žmogaus gyvenimo tikslai, atsako mums mokslai, kurie tyrinėja gyvenimo prasmę ir tikslus.

Mokslų visetą, kuris šiaip ar taip tyrinėja žmogaus prigimtį ir savybes, galima būtų pavadinti vienu antropologi-

jos vardu, skaitantis vien su šito žodžio etimologija, bet ne su ta specialiąja prasme, kurios šitas labai bendras pavadinimas yra įgijęs paskutiniais laikais. Šitokia plačiai suprantama antropologijos, arba žmogaus mokslų, sritis susidaro, iš vienos pusės, iš mokslų, tyrinėjančių žmogaus kūną, o iš antros pusės, iš mokslų, tyrinėjančių žmogaus sielą. Mokslas apie žmogaus kūną ir jo pareigas, imamas plačia prasme, gali gūti pavadintas somatologijos vardu: soma reiškia kūną. Mokslas apie žmogaus sielą, jos galias ir jos reiškimąsi yra, kaip žinome, psichologija.

Kiek psichologija yra jau tiksliai nustatyta mokslinė disciplina, tiek somatologijos sąvoka nesutampa su vienu kuriuo tiksliai nustatytu mokslu. Iš mokslinių disciplinų, kurios įeina į plačiai suprantamą somatologijos mokslą, turi pedagogikai padedamųjų mokslų reikšmę visų pirma fiziologija, higiena ir dar kai kurios medicinos šakos. Fiziologija pateikia žinių apie žmogaus organizmo veikimą, jo funkcijų santvarką ir vykstančius jame kitimus. Higiena pateikia žinių apie žmogaus sveikatos palaikymo sąlygas. Pagaliau medicina suranda priemonių suirusiai sveikatai pataisyti. Visa tai privalo rūpėti, savaime suprantama, pedagogikos mokslui, kuris turi nustatyti, be kita ko, žmogaus fiziniam ugdymui normas, t. y. principus bei taisykles.

Kiek, iš kitos pusės, pedagogika yra žmogaus dvasinio ugdymo mokslas, padedamasis jos mokslas bus psichologija, kaipo mokslas apie žmogaus sielą ir jos reiškimosi būdus. Psichologija yra vienas iš svarbiausių pedagogikos padedamųjų mokslų, nes dažnai pedagogijos dėsniai yra ne kas kita, kaip psichologijos dėsniai, pritaikyti tik prie ugdomojo veikimo ir patikrinti patyrimu.

Paprasta bendroji psichologija yra suaugusio žmogaus psichologija. Kaipo bendroji, ji turi pedagogikai bendrosios reikšmės. Bet specialesnės ir todėl artimesnės, arba labiau tiesioginės, reikšmės turi pedagogikai toji specialioji psi-

chologijos šaka, kuri vadinama vaikų ir jaunimo psichologija ir kuri sudaro plačiai suprantamos pedologijos, arba vaiko mokslo, dalį. Suaugusių ir nesuaugusių žmonių psichika žymiai skiriasi ir, jei pedagogikai yra svarbu nusimanyti apie pirmąją, kad galėtų pastatyti žmogui psichinio subrendimo normą, tai ne mažiau jai turi rūpėti vaikų ir jaunuolių psichologija, nes be jos pažinimo negalima tinkamai nustatyti psichinio augančios kartos ugdymo principų bei taisyklių. Bet apskritai reik pasakyti, kad pedagogika, kuriai rūpi visas psichinis žmogaus gyvenimas, turi semtis žinių apie savo ugdytinį iš visų psichologijos šakų ir todėl taip pat iš eksperimentinės psichologijos, kuri, kaipo patirtinis mokslas, gali nemaža patarnauti patirtiniams pedagogikos tyrinėjimams.

Pedagogikos mokslui gali pateikti pakankamai žinių apie ugdytinį kaipo apie tampantį žmogų ir tie mokslai, kurie, taip sakant, jungia savyje somatologijos ir psichologijos davinius. Yra juk neabejotinas dalykas, kad ne tik psichinis sielos gyvenimas turi veikmės per nervų sistemą į kūno gyvenimą, bet ir atvirkščiai, fiziologiniai kūno stoviai turi įtakos į psichinį sielos gyvenimą. Tai aišku jau iš to, kad kūno ir sielos sintezė apsireiškia vienoje gyvoje psichofizinėje substancijoje, kur kūnas ir siela eina medžiagos ir lyties pareigas. Vienas iš pedagogikos uždavinių yra nustatyti principus bei taisykles kūno ir sielos veikimosi pusiausvyrai ugdymo išdavoje. Šitam pedagogikos uždaviniui nemaža medžiagos pateikia dar naujas mokslas, vadinamas psichofizikos vardu, nes jis, kaip jau parodo pats vardas, tyrinėja savitarpinio sielos ir kūno veikimosi apraiškas. – Čia pat tenka pastebėti, kad paskutiniais laikais vis dažniau kalbama apie psichotechnikos reikšmę pedagogikos mokslui. Psichotechnika yra mokslas, kuris pritaiko psichologinius metodus praktinės arba net techninės kultūros reikalams. Psichotechnika, pavyzdžiui, gali pateikti pedagogikai ne-

maža medžiagos klausimu, kaip žmogus gali būti tinkamiausiu būdu paruoštas prie organizacinio gyvenimo, atsižvelgiant į dabartinės praktinės mūsų kultūros reikalavimus. Suprantama savaime, kad šitokis mokslas yra padedamasis mokslas pedagogikai, kuri tyrinėja žmogaus paruošimą visiems gyvenimo tikslams ir todėl, tarp kita ko, ir organizaciniam gyvenimui. Lengva suprasti, kiek šito klausimo specialus tyrinėjimas, nustatąs žmonių išauklėjimo ir išlavinimo organizaciniam gyvenimui ir veikimui būdus, galėtų turėti praktinės reikšmės Lietuvos visuomenės ir valstybės gyvenimui.

Visi paminėti čia padedamieji pedagogikos mokslai, o paminėti buvo tik svarbesnieji, šiaip ar taip patiekia žinių apie ugdomojo veikimo medžiagą, t. y. apie ugdytinį kaipo apie augantį žmogų, apie jo kaipo tarpstančio žmogaus prigimtį ir savybes. Čia gali kilti klausimas, ar turint vien ugdomojo veikimo medžiagos pažinimą galima būtų nustatyti šito veikimo normas. Norma faktinai mums sako apie tai, koks privalo būti normalus veikimas, atitinkąs savo tikslą arba net idealą. Jei mes težinotume vien kokia yra veikiamoji medžiaga ir nežinotume nieko apie veikimo tikslą ir normalią linkmę, tai ir veikimo normos faktinai negalėtume nustatyti, nes iš to, kokia yra veikiamoji medžiaga, mes dar negalime padaryti išvados, kokia privalo būti veikimo norma. Todėl labai klysta tie pedagogai eksperimentalistai, kurie mano, kad pedagogikos teorijai sudaryti pakanka bendrosios ir eksperimentinės psichologijos, vaiko psichologijos, pedologijos, eksperimentinės pedagogikos ir dar fiziologijos ir higienos. Visi šitie mokslai neabejotinai reikalingi pedagogikos teorijai; jie tačiau pateikia davinių vien medžiagai, t. y. ugdytiniui, pažinti, bet dar, griežtai tariant, nesako nieko, koks privalo būti pats ugdomasis veikimas, nes šitie mokslai negali nustatyti ugdomojo veikimo tikslų ir tuo pačiu – jo normų. Tiesa, paprastai pedagogas nuo to,

kas yra, pereina prie to, kas privalo būti; arba nuo to, kokia yra veikiamoji medžiaga, prie to, kas privalu su ja daryti; arba, dar aiškiau tariant, nuo to, koks yra ugdytinis savo prigimtyje ir išsivystyme, prie to, kur privalu jisai vesti ir kas iš jo padaryti. Jei kai kurie pedagogai eksperimentalistai sakosi galį pasitenkinti vien tais padedamaisiais mokslais, kurie pateikia žinių apie ugdomojo veikimo medžiagą, tai toks jų tvirtinimas dar toli gražu nereiškia, kad jie praktikoje iš tikro pasitenkina šitų mokslų daviniais ir sudaro pedagogikos teoriją be pašalinių šaltinių, kurie suteikia pedagogikai ugdomosios linkmės, nustatydami ugdomajam veikimui tikslus jau vien tuo, kad jie nustato tikslus pačiam gyvenimui. Faktinai tokie pedagogai, pereidami nuo to, kas yra ugdomajame veikime medžiaga, prie to, kas yra jame tikslas, nesąmoningai vadovaujasi savo gyvenimo patyrimais ir savo moksliškai neapdirbta pasaulėžiūra.

Iš tikrųjų teisėtai ir sąmoningai pereiti nuo ugdomojo veikimo medžiagos prie jo tikslo tegalima vien su pagalba tų mokslų, kurie sąmoningai ir metodingai pereina nuo to, kas yra gyvenime, prie to, kas privalo būti. Daryti šitas perėjimas visai teisėtai tegali vien tie mokslai, kurie gali nustatyti gyvenimo tikslus ir kurie tuo pačiu nustato tikslus ugdomajam veikimui, nes ugdomasis veikimas ruošia naujas ugdytinių kartas kaip tik gyvenimo tikslams. Tokiais mokslais ir yra visų pirma praktinės pasaulėžiūros mokslai. Jei plačiai suprastos antropologijos mokslai pateikia žinių apie žmogaus prigimtį, kuri yra medžiaga ugdomajam veikimui, tai praktinės pasaulėžiūros mokslai pateikia žinių apie žmogaus gyvenimo bei veikimo tikslus, kurie galutinėje sąskaitoje yra tikslai ir ugdomajam veikimui.

Pasaulėžiūros mokslai yra, iš vienos pusės, filosofija ir, iš antros pusės, teologija. Jokių kitų mokslų, kurie tvarkytų bendrus pasaulėžiūros dalykus, nėra ir būti negali. Filosofija tyrinėja pasaulėžiūros klausimus žmogaus proto šviesoje;

teologija prie to, ką sako mums protas apie tokius pasaulėžiūros dalykus, kokiais yra žmogaus kilmė, prigimtis, jo gyvenimo prasmė ir tikslai, prideda dar tai, ką apie tai sako mums dieviškasis Apreiškimas. Tiesa, teologija yra mokslas kitokia prasme kaip kad filosofija, vis dėlto filosofija ir teologija tėra vieninteliai mokslai, kurie tyrinėja sistemingai ir metodingai pasaulėžiūros dalykus ir todėl, be kita ko – žmogaus gyvenimo bei veikimo bendrus tikslus. Bet kuri kita disciplina, kuri panorėtų tai daryti sistemingai, metodingai ir kritiškai, turėtų tuo pačiu įeiti arba į filosofijos, arba į teologijos sritį: į filosofijos sritį, jei ji tenorėtų tenkintis prigimtąja žmogaus proto galia, ir į teologijos sritį, jei ji panorėtų galutinėje sąskaitoje atsiremti į dieviškąjį Apreiškimą.

Filosofinės disciplinos, kurios tyrinėja žmogaus gyvenimą bei veikimą, yra logika, etika, estetika, teisės filosofija, kultūros filosofija ir religijos filosofija. Logika, kad ir neįeina į praktinės pasaulėžiūros sritį, vis dėlto yra normatyvinė disciplina žmogaus veikimui, būtent, formaliai taisyklingam pažinimui. Todėl faktinai logika yra ta filosofijos disciplina, kuri nurodo kai kuriuos tikslus ir priemones intelektualinio lavinimo teorijai, arba didaktikos mokslui. Etika, kaipo normatyvinė filosofijos disciplina, turinti savo objektu dorinį žmogaus veikimą, nustato kai kuriuos tikslus ir priemones dorinimo mokslui, arba dorinei pedagogikai. Estetika, kaipo normatyvinė filosofijos disciplina, turinti savo objektu dailiąją kūrybą, nustato kai kuriuos tikslus ir priemones estetinimo mokslui. Teisės filosofija, kuri dažnai yra statoma į tiesioginį sąryšį su etika, turi vedamosios reikšmės nustatant ugdomajam veikimui kai kuriuos visuomeninius tikslus ir visuomeninio susipratimo priemones. Tokiu būdu keturios normatyvinės disciplinos, priskaitant prie tokių ir teisės filosofiją, vadovauja pedagogikos mokslui pažinimo, veikimo, dailiosios kūrybos ir visuomeninio gyvenimo srityse.

Žinija, dora, dailusis menas ir visuomenė yra atskiros žmogaus kultūrinio gyvenimo apraiškos. Tuo tarpu pedagogikai svarbu nustatyti ne tik tikslai ir priemonės žmogaus ruošimui prie kiekvienos kultūrinio gyvenimo srities, bet dar harmonija ir pusiausvyra tarp jų visų. Ogi tai, be kita ko, tyrinėja kultūros filosofija, tirdama apskritai kultūros pagrindus, t. y. priežastis, prasmę, tikslingumą. Galų gale net pasirodo, kad kultūros filosofija suteikia pedagogikai aukščiausios prigimtosios šviesos apie žmogaus veikimą kultūrinio gyvenimo srityje, t. y. toje srityje, kuri yra specifinio žmogiškojo veikimo sritis. Aną semestrą turėjome progos įsitikrinti, kiek vedamosios reikšmės gali turėti kultūros filosofija pedagoginio veikimo pakraipai, sąmoningumui, tikslingumui.

Lengva įspėti, kad analoginės su kultūros filosofija reikšmės turi pedagogikos mokslui ir religijos filosofija, kuri tyrinėja religijos pagrindus žmogaus proto šviesoje. Religinės problemos šviesoje įgauna filosofinio išsprendimo, pavyzdžiui, klausimas apie galutinį žmogaus gyvenimo bei veikimo tikslingumą. Nenuostabu, kad šitas išsprendimas gali turėti vedamosios reikšmės taip pat nustatant vedamąją liniją ugdomajam veikimui, kuris turi ruošti žmogų gyvenimo bei veikimo tikslams. Tačiau, kaip galima įsitikrinti iš filosofijos mokslo atsiekimų ir ribų, daug religinės pasaulėžiūros problemų negalėtų būti išspręstos vien prigimtojo proto šviesoje ir žmogus turėtų pasilikti abejojimo stovyje klausimuose, kurie turi praktiniam gyvenimui bei veikimui labai svarbios reikšmės. Tai papildo teologijos mokslas, kuris, remdamasis dieviškuoju Apreiškimu, suteikia kalbamosioms problemoms išsprendimo, duodančio galimybės įsigyti tvirto įsitikinimo. Aišku todėl, kad teologija, kaipo religinės pasaulėžiūros mokslas, atremtas galutinėje sąskaitoje į dieviškąjį Apreiškimą, suteikia ugdomajam veikimui aukščiausių tikslų pažinimą.

Prie šios progos turiu dar pažymėti, kad Apreiškimas ir jo sėkmingas išvystymas teologijoje pateikia ne tik ugdomojo veikimo tikslų, bet ir ugdomosios medžiagos pažinimo. Būtent, Apreiškimas ir teologija papildo prigimtąją antropologiją naujomis žiniomis, kurios meta naujos šviesos ant žmogaus kilmės, prigimties, ant šitos prigimties pagedimo ir t. t.

Štai gana ilgoka mokslų eilė, kurie šiaip ar taip yra pedagogikai padedamieji mokslai ir tuo pačiu šaltiniai plačiąja to žodžio prasme. Visi šitie mokslai-šaltiniai buvo mano suskirstyti į dvi stambias grupes, iš kurių viena pateikia ugdomojo veikimo medžiagos, o antra – jojo tikslų pažinimo. Žinant ugdomojo veikimo medžiagą, su kuria yra veikiama, ir tikslą, kuriuo yra veikiama, galima jau nustatyti, koks privalo būti normalus ugdomasis veikimas. Jei šitas normalus ugdomasis veikimas negali būti nustatytas tiek be medžiagos, tiek ir be tikslo pažinimo, tai aišku, kad abidvi kalbamos padedamųjų pedagogikos mokslų grupės turi lygios svarbos jos mokslui išvystyti. Todėl vienašališkai elgiasi tiek tie pedagogai, kurie nori pagrįsti pedagogikos mokslą vien eksperimentiniais mokslais, tiek ir tie, kurie nori matyti pedagogikos moksle vieną tik pritaikomąją filosofiją. Užtat tai dar nekliudo tyrinėti pedagogikos mokslas ar labiau eksperimentiniu, ar labiau filosofiniu atžvilgiu. Tik tuomet pirmuoju atveju gauname eksperimentinę pedagogiką, antruoju atveju – filosofinę pedagogiką. Šiaip jau pedagoginės teorijos sistema negali apsieiti nei be ugdomosios medžiagos, nei be ugdomųjų tikslų pažinimo mokslų.

Pripažįstant šitų abiejų mokslų grupių reikalingumą, kyla kartais klausimas, kaip privalu kiekviena iš jų kvalifikuoti. Pavyzdžiui, daug kas iš vokiečių vadina mokslus, kurie pateikia ugdomosios medžiagos pažinimo, grindžiamaisiais *(Grundwissenschaften)*, tuo tarpu mokslai, kurie pa-

teikia ugdomųjų tikslų pažinimo, tų pačių mokslininkų vadinami padedamaisiais (*Hilfswissenschaften*). Tuo tarpu, pavyzdžiui, Gessenas pirmąją grupę vadina padedamaisiais, o antrą – grindžiamaisiais, t. y. atvirkščiai. Kai kalbama tokiais atvejais apie grindžiamuosius pedagogikos mokslus, faktinai yra išskiriami tie mokslai, kurie rodosi turį didžiausios tiesioginės reikšmės pedagogikos mokslui, tuo tarpu kiti vadinami bendrai padedamaisiais mokslais. Tačiau tokia pažiūra slepia savyje nesusipratimą.

Kai yra pripažinta, kad pedagogikos mokslui yra lygiai būtinas pažinimas ir ugdomosios medžiagos mokslų, ir ugdomųjų tikslų mokslų, tai tuščias yra dalykas kalbėti apie tai, katra iš dviejų mokslų grupių yra svarbesnė ir naudingesnė pedagogikos mokslui. Užtat norint vartoti terminas „grindžiamieji pedagogikos mokslai", reikia žiūrėti į šito termino prasmę. Grindžiant ką nors pradedama nuo pamatų, bet ne nuo tikslų atsiekimo. Šita prasme ugdomojo veikimo medžiaga, kuri turi būti padėta iš pat pradžios į pamatą, yra tyrinėjama grindžiamųjų pedagogikos mokslų. Todėl grindžiamaisiais pedagogikos mokslais visų pirma bus pedologija, suimanti į save vaikų ir jaunimo psichologiją, pedagoginė psichologija, eksperimentinė pedagogika, pedagogikos istorija; paskui jau, kiek tolimesne prasme, tokiais mokslais bus plačiai suprantama antropologija, kaipo mokslas apie žmogų, susidedąs iš somatologijos, psichologijos ir psichofizikos, t. y. mokslų apie žmogaus kūną, sielą ir jųdviejų santykiavimą.

Pavadinus šitą mokslų grupę grindžiamaisiais, ar bus tikslu vadinti visus kitus bendru terminu „padedamieji pedagogikos mokslai"? Yra juk aišku, kad ir grindžiamieji yra taip pat padedamieji, arba pagalbiniai, mokslai. Bet tuomet yra netikslu skirstyti padedamieji mokslai į padedamuosius ir į grindžiamuosius. Norint išvengti šito nenuoseklumo bus pravartu antroji pedagogikos padedamųjų mokslų

grupė pavadinti terminu „vedamieji pedagogikos mokslai". Jei medžiaga ugdomasis veikimas yra grindžiamas, tai tikslais jis yra vedamas; todėl mokslai, pateikią pedagogikai ugdomojo veikimo medžiagos pažinimą, yra grindžiamieji mokslai; ogi mokslai, pateikią pedagogikai ugdomojo veikimo tikslų pažinimą, t. y., filosofija ir teologija, yra vedamieji mokslai. Bet ir vieni, ir antri yra padedamieji, arba pagalbiniai pedagogikos mokslai.

Taigi iš to, kas buvo pasakyta apie padedamuosius pedagogikos mokslus, paaiškėjo, kad šitie mokslai tikslingiausia skirstyti į grindžiamuosius ir vedamuosius pedagogikos mokslus. Grindžiamieji mokslai yra tie, kurie pateikia pedagogikos mokslui žinių apie ugdomojo veikimo medžiagą, t. y. apie patį ugdytinį, jo prigimtį ir savybes. Vedamieji pedagogikai yra mokslai, pateikią jai žinių apie ugdomuosius tikslus, kuriems ugdytinis yra ruošiamas. Ugdymo medžiaga sudaro ugdomajame darbe pamatą, arba net pagrindą, todėl mokslai, kurie pateikia žinių apie šitą medžiagą, dera pavadinti grindžiamaisiais. Ugdymo tikslai faktinai nustato krypsnį ugdomajam veikimui, jį, taip sakant, veda tam tikra linkme: todėl visai pridera vadinti jie vedamaisiais pedagogikos mokslais. Vis dėlto ir vieni, ir antri mokslai yra pedagogikai padedamieji, arba pagalbiniai mokslai.

3. *Pedagogikos mokslo metodas*

Ryšium su padedamaisiais pedagogikos mokslais, arba plačiai suprantamais jos šaltiniais, bus ne pro šalį panagrinėjus klausimą apie pedagogikos mokslo metodą, – klausimą, kuris šiuo metu ypač yra aktualus todėl, kad mes gyvename staigiai pražydėjusios, šalia eksperimentinės psichologijos, eksperimentinės pedagogikos laikais. Tuo tarpu, kaip jau buvo minėta, eksperimentinė pedagogika yra vienas iš grindžiamųjų jos mokslų. Eksperimentinė peda-

gogika ėmė plėtotis ryšium su eksperimentine psichologija ir iš pastarosios net ėmė skolintis išsivystymo tendencijų. Kaipo palyginti naujas mokslas, atidaręs dargi, reikia pripažinti, naujų perspektyvų, eksperimentinė pedagogika, kaip ir eksperimentinė psichologija, randa labai karštų šalininkų, kurie, pasiduodami kartais laikinoms mados sugestijoms, nepajėgia ramiai ir bešališkai orientuotis eksperimentinės pedagogikos santykiuose su bendrąja pedagogikos teorija, arba sistema.

Žinoma, vertinant bendrąją pedagogikos teoriją, arba sistemą, nėra reikalo mažinti eksperimentinės pedagogikos reikšmę. Jei pedagogikos istorija yra savo rūšies pedagoginė praeities patirtis, tai eksperimentinė pedagogika yra mokslas, kuris pateikia mums pedagoginių dabarties patyrimų, moksliškai organizuojamų. Galima tad visai sutikti, kad eksperimentinė pedagogika įstengia pasiekti išdavų, kurių senoji pedagogika, statyta labiausiai į sąryšį su ugdymo tikslais, bet ne su patiriamąja medžiaga, atsiekti negalėjo. Bet sykiu reik taip pat nusimanyti, kad eksperimentinė pedagogika negali atstoti pedagogikos bendrosios teorijos, arba sistemos, nes pastaroji ne tik suteikia platesnių apibendrinimų negu eskperimentinė pedagogika, bet daro dar pritaikomųjų išvadų iš ugdymo tikslų, kurių eksperimentiniu būdu patirti negalima. Kaip jau sakyta, iš to, kokia yra ugdomoji medžiaga, dar negalima patirti tai, kas privalu su šita medžiaga daryti, arba, kitaip tariant, kokiam tikslui reikia šita medžiaga panaudoti. Todėl galima eksperimentinė pedagogika statyti šalia pedagogikos bendrosios teorijos, arba sistemos; galima joje matyti ypatingą induktyvinio analitinio metodo pritaikymą pedagoginiams klausimams, bet negalima jos laikyti vienintelių galimu pedagogikos mokslu, atstojančiu pedagogikos sistemą, kaip kad kartais norėtų pernelyg užsidegę laikinomis tendencijomis pedagogai eksperimentalistai. Savaime suprantama, kad šitas

priekaištas toli gražu ne visiems pedagogams eksperimentalistams gali būti taikomas.

Kad eksperimentinė pedagogika negali atstoti visos pedagogikos ir ypač jos bendrosios teorijos, arba sistemos, darosi aišku patyrus, kokiu metodu ji eina savo tyrinėjimuose ir prie kokių objektų šitas metodas gali būti pritaikytas. Visų pirma yra savaime aišku, kad eksperimentinė pedagogika tyrinėja savo objektus induktyviniu, arba analitiniu, metodu. Kitaip nebūtų jai prasmės vadintis eksperimentine, t. y. empirine pedagogika. Tuo tarpu negalima pasakyti, kad visi pedagogikos objektai, arba dalykai, kurie gali rūpėti pedagogui teoretikui ir praktikui, gali būti tyrinėjami vien induktyviniu analitiniu metodu. Kaip užsiminta, šituo metodu galima tyrinėti ugdomoji medžiaga, bet ne ugdomieji tikslai, kurie yra skolinami iš pasaulėžiūros mokslų ir tik paskui taikomi ugdymo klausimams deduktyviniu, arba sintetiniu, būdu.

Kaip matome, eksperimentinės pedagogikos klausimas paspyrė jau mus pereiti nuo pedagogikos padedamųjų mokslų-šaltinių prie jos metodo. Iš to, kas jau pasakyta, yra aišku, kad pedagogikos metodas negali būti nei vien tik induktyvinis analitinis, nei vien tik deduktyvinis sintetinis; kad jis negali remtis nei viena tik protine spekuliacija, nei vienu tik empiriniu patyrimu. Apskritai iš tos logikos dalies, kuri kalba apie mokslo metodus, yra patiriama, kad nėra mokslų, kur būtų taikomas ar vienas tik induktyvinis, ar vienas tik deduktyvinis metodas, antra vertus, ar vienas tik analitinis, ar vienas tik sintetinis metodas. Mokslas, kuris remiasi indukcijos sistema, turi būti atbaigtas deduktyviniais išvedžiojimais. Ir atvirkščiai, mokslas, kuris remiasi dedukcijos sistema, turi būti dar anksčiau pagrįstas induktyviniais patyrimais. Kiek kitaip tariant tą pačią mintį, dera pasakyti, kad *kiekviena analizė turi būti atbaigta sinteze ir kiekviena sintezė turi būti pagrįsta analize.*

Išeina tad, kad kiekvienas mokslas turi savyje indukcijos ir dedukcijos, analizės ir sintezės. Tiesa, viename moksle kiekybiniu atžvilgiu gali turėti persvaros induktyvinis analitinis metodas, kitame moksle – deduktyvinis sintetinis. Todėl pirmasis bus vadinamas induktyviniu analitiniu, antrasis – deduktyviniu sintetiniu. Pavyzdžiui, eksperimentinė pedagogika yra induktyvinis analitinis mokslas, tuo tarpu geometrija yra deduktyvinis sintetinis mokslas. Bet yra mokslų, kur abu metodu eina mokslo tyrinėjimuose maždaug pusiausvyroje, arba yra gretimai taikomu. Tokiu mokslu ir yra, be kita ko, bendroji pedagogikos teorija, arba sistema. Kodėl taip yra, aiškėja iš pedagogikos mokslo prigimties nagrinėjimo.

Kaip žinome, pedagogika yra normatyvinis mokslas ta prasme, kad ji stengiasi susekti ugdomojo veikimo dėsnius bei normas. Susekti gi ugdomojo veikimo norma tegalima vien pažinus jo medžiagą ir tikslus. Kai yra tyrinėjama ugdomoji medžiaga, einama patyrimo ir apibendrinimo keliu, arba induktyviniu analitiniu metodu. Kai gyvenimo tikslai yra taikomi ugdomajam veikimui, einama labiau atitrauktais išvedžiojimais dedukcijos ir sintezės metodu. – Taip dalykams stovint, pedagogas teoretikas negali pasitenkinti nei vienu tik spekuliatyviniu samprotavimu, nei vienu tik empiriniu patyrimu. Paskendęs spekuliatyviniame samprotavime, pedagogas gali nutolti nuo realių ugdymo reikalų ir atsidurti prieštaringoje padėtyje ugdytinio faktino išsivystymo atžvilgiu. Ogi norėdamas pasitenkinti empiriniu ugdymo įvykių patyrimu, jis negalės sudaryti ugdomajam veikimui normų, t. y. negalės nustatyti, koks privalo būti normalus ugdomasis veikimas. – Todėl, einant prie išvados apie pedagogikos sistemos metodą, galima visai sutikti su Grunwaldu, kai jis sako, kad „grynai *deduktyvinė* pedagogika galėtų lengvai virsti idealistine ir net utopistine sistema; ogi grynai *induktyvinė* pedagogika yra negali-

ma, nes ne visi ugdymo principai bei taisyklės gali būti išvesti iš vaiko prigimties. Tad ugdymo moksle indukcija privalo eiti gretimai su dedukcija.

4. *Pedagogikos mokslo reikšmė*

Dabar tenka iš eilės kalbėti apie pedagogikos mokslo reikšmę. Tiesa, apie tai buvo jau šis tas pasakyta, kai reikėjo nagrinėti pedagogikos esmę ir tikslą. Tačiau, kadangi šitas klausimas dažnai sukelia daug nesusipratimų, tai pravers jis kiek smulkiau panagrinėjus.

Rodos, nesunku būtų tinkamai įvertinti pedagogikos reikšmė jau todėl, kad ji moko mus apie naujųjų kartų ugdymą, apie žmonių ruošimą jų gyvenimo tikslams. Tuo tarpu tiek plačiojoje visuomenėje, tiek ir tarp pačių pedagogų praktikų pasitaiko nuomonių, kurios apreiškia teorinį ir praktinį pedagogikos teorijos niekinimą. Žinomas yra Diesterwego teigimas, kad pedagogikos studijavimas pedagogui yra nereikalingas, nes pedagogu tegalima gimti, kaip kad gimstama poetu. Šitokia nuomonė lengvai randa pritarimo pedagogų autodidaktų tarpe, o ypatingai patinka tėvams, kurie prigimtojo gyvenimo eiga pašaukti, arba, tikriau pasakius, priversti yra būti pedagogais. Pakanka pasakyti vidutinei motinai, kad, norint gerai auklėti vaikus, neužtenka paprastos motiniškos meilės, atsidėjimo ir kitų širdies ypatybių; kad tame, kas paprastai vadinama motiniškąja meile bei pasiaukojimu, yra daug aklo instinkto, kuris ne tik neauklėja vaikų, bet dažniausiai juos gadina; kad tikrų nuopelnų teturi vien tokia meilė, kuri nelepina ir nepataikauja, bet užgrūdina, drausmina ir pratina prie pareigų bei dorybių, ir kad tokia meilė kaip tik reikalauja suvaldyti neprotingą ir aklą, instinktyvią tėvų meilę, kadangi iš tikrųjų joje yra labai daug egoizmo, praplėsto tik ant vaikų, – ir šitie teigimai bus paskelbti gryna teorija, nesutinkančia su rea-

liu gyvenimu ir nesiskaitančia su tikra tėvų role šeimoje. Tuo tarpu šitokiame pasmerkime pasireikštų visiškas nenusimanymas pedagogijos klausimuose, praktinis neigimas pedagogikos mokslo kaip tik iš pusės žmonių, kuriems likimas yra pavedęs naujų žmonių auklėjimą.

Josephas de Maistre'as sakė, kad būsimas žmogus auklėjamas ant motinos kelių. Jei šituo pasakymu de Maistre'as kiek ir perdėjo, tai vis dėlto yra teisinga manyti, kad žmogaus išauklėjimas ir dorinis vertingumas pareina žymia dalimi nuo pedagoginių motinos ypatybių. Aišku savaime, dar didesnės reikšmės turi visas šeimyninis auklėjimas. Tėvų meilės savo vaikams čia yra beveik visuomet, bet gero auklėjimo pasitaiko toli gražu ne taip dažnai. Faktinai net pasirodo, kad instinktyvinė tėvų meilė dažniau temdo nusimanymą ir sugebėjimą dirbti auklėjimo darbą, negu juodu patobulina, ir tai todėl, kad, tariant prof. Dévaud žodžiais, yra meilė, kuri žudo, ir yra meilė, galinga ir kantri, kuri išgano. Ar tėvų meilė dažniau žudo, ar dažniau išgano, ypač mūsų laikais ir mūsų krašte, galima dar visai teisėtai statytis klausimą, visai neneigiant, žinoma, didelio ir svarbaus tėvų pašaukimo. Dažniausiai visa nelaimė glūdi net ne blogoje valioje, bet tame nenusimanyme pedagogikos klausimuose, kuris leidžia manyti, kad pedagogas inteligentas, jei net jis yra paprastas tėvas arba paprasta motina, gali apsieiti be pagrindinių pedagogikos žinių ir apskritai be pedagoginio susipratimo. Gerai, jei kam nepaprastas gabumas leidžia įsigyti šito susipratimo bent tam tikrame laipsnyje iš nuosavo patyrimo, kad ir dosniai apmokėto ugdytinių sąskaita. Bet galima tikrai pasakyti, kad didžiausioji dauguma faktinų pedagogų, neragavusių pedagogikos mokslo, pasilieka žymiai žemiau savo aukštojo pašaukimo ir mažiau nusimano apie savo darbo svarbumą, kaip kad architektas, statydinąs namus, arba inžinierius – tiltą. Tuo tarpu pedagogas dirba darbą, svarbesnį už

mechaninę statybą, nes jis, ugdydamas žmogų, stato rūmus, kur turi tilpti buities pilnatvė, ir kur gali tačiau įsiviešpatauti niekybė, jei šitie rūmai bus blogai pastatyti.

Po šitų įvedamųjų pastabų man tenka sistemingu būdu apžvelgti pedagoginės teorijos reikšmė, kadangi šitas klausimas, kaip pasirodo, turi ypatingos svarbos gyvenimui.

Tarkime visų pirma, kad pedagogikos mokslas neturi jokios praktinės reikšmės ugdymo praktikai; vis dėlto ir šitokiu atsitikimu pedagogikos teorija nebūtų nustojusi grynai idealinės reikšmės, kaipo mokslas apie tai, kaip apskritai yra auklėjamas bei lavinamas žmogus. Žodžiu, jei net pedagogikos teorija neturėtų praktinės reikšmės gyvenimui, ji vis dėlto nenustotų žmogaus dvasiai savo grynai teorinio įdomumo, kurio faktinai negalima neigti, žinant, kaip žmogaus dvasia stengiasi susekti tiesą apie bet kurį pasaulio ar žmogaus gyvenimo dalyką.

Iš kitos pusės, lengva yra sutikti, kad ugdymas yra savo rūšies menas, reikalaująs iš savo vykdytojų tam tikro sugebėjimo, patyrimo, įpratimo. Žodžiu tariant, ugdytojas privalo šiaip ar taip šalia gabumo turėti dar patyrimo, ir aiškus dalykas, juo didesnis bus jo patyrimas, juo geresnių vaisių galima bus tikėtis iš jo ugdomojo veikimo. Bet ar asmeninis jo patyrimas nėra jau tam tikra jo asmens teorija? Tuo tarpu, jei jis tenorėtų pasitenkinti vien nuosavu savo patyrimu, visuomet galima būtų abejoti, ar jo patyrimas yra pakankamai turtingas, ar jis yra apsisaugojęs nuo subjektyvaus individualizmo, ar jis iš tikro eina gera linkme, kuri nenuves jo į paklydimus. Norėdamas visa tai patikrinti, pedagogas praktikas turėtų pasiteirauti apie kitų žmonių patyrimą, palyginti jį su savuoju, apsvarstyti, pateisinti šį tą iš savo patyrimo ir šiuo tuo pasinaudoti iš svetimo. Bet visa tai jau reikštų, kad toks pedagogas vadovaujasi savo praktikoje tam tikra teorija, kuri gali būti mažiau ar daugiau išvystyta, gali būti labiau individualinė ar labiau visuotinė, bet šiaip ar taip liekanti

visuomet reikalinga. Ogi *iš tikrųjų pedagogikos mokslo teorija yra ne kas kita, kaip visos žmonijos patyrimas, sistemingai sutvarkytas, apibendrintas, paaiškintas ir padaugintas moksliškomis išvadomis.* Jei tad pedagogui praktikui svarbu susidaryti šiokia tokia teorija iš nuosavo patyrimo, tai jam dar svarbiau yra susipažinti su pedagogikos mokslo teorija, kuri remiasi nepalyginti platesniu bei turtingesniu patyrimu.

Taigi faktinai pasirodo, kad joks pedagogas, net tas, kuris neigia pedagogikos teoriją, neapsieina be šiokios ar tokios, sąmoningai ar nesąmoningai pasisavintos ar susidarytos, teorijos. O jei taip, tai paprastas išmintingumas verčia labiausiai pasitikėti teorija, kuri remiasi ilgu istoriniu žmonijos patyrimu ir yra moksliškai sutvarkyta sistema. Tokia teorija ir yra pedagogikos mokslas.

Iš patarnavimų, kurių suteikia pedagogika pedagogijai, vadinasi, teorija – praktikai, pedagogas gali turėti daugeriopos naudos. Visų pirma, būdama ugdymo srityje moksliškai sutvarkytas žmonijos patyrimas, pedagogika palengvina pedagogui asmeninio patyrimo įsigijimą ir sutrumpina tuo pačiu reikiamo pratinimosi laiką. Įgijęs platesnio teorinio nusimanymo apie ugdytinio psichologiją, ugdymo tikslą, uždavinius, priemones, metodus, pedagogas tikresniu bei tvirtesniu žingsniu eis savo pareigas. Jis pajėgs lengviau nusistatyti praktikos keliamuose klausimuose, nes, įgijus sąmoningo sprendimo apie pedagogikos dalykus, jam nereikės svyruoti arba daryti labai problematinių bandymų, kurių išdavos galėtų būti žalingos ugdytiniams. Iš kitos pusės, pedagogikos mokslas paskatina pedagoginę pažangą, neleisdamas apsnūsti faktinoje ugdymo padėtyje. Gilindamas pažiūras į ugdomąjį darbą, jis nuolatos žadina pedagoginę mintį, neleidžia aklai eiti pramintais takais, saugoja nuo šablono ir rutinos ir pagaliau, statydamas ugdymui naujų idealų ir naujų uždavinių, tiesia kelius į geresnę ateitį. Pedagogikos reikšmė ugdymo

pažangai eina iš to, kad ji, stengdamasi sudaryti ugdymo sistemą, moko mus ne tik to, kas yra, bet ir to, kas privalo būti. Štai kodėl pedagoginė teorija dažnai aplenkia tikrovę ir pateisina savo tikrumą vien ateityje. Sykiu su didesniu sąmoningumu, tikrumu, pažangumu pedagogikos teorija įneša dar į ugdymo praktiką didesnį tikslingumą ir planingumą. Aiškindama taisyklingą sąryšį ugdomajame darbe tarp priežasties ir išvados, tarp priemonės ir tikslo, pedagogikos teorija skatina pedagogą tikslingai vesti savo darbą pagal ugdymo tikslus bei uždavinius. Ogi būdama moksliškai suorganizuota sistema, ta pati teorija įkvepia pedagogui daugiau planingumo, be kurio ugdymas negali būti išlaikytas deramoje aukštumoje visose savo srityse.

Visa, kas pasakyta apie pedagogikos reikšmę ugdymo praktikai, žinoma, tetinka vien gerai teorijai, nes bloga, arba klaidinga, teorija ne tik neatneš nusakytų vaisių, bet dargi bus aiškiai kenksminga savo išdavomis ugdymo tikslams. Jei kas dėl baimės, kad gali būti klaidingų teorijų, norėtų paniekinti teorijos reikalingumą apskritai, tai jis vis dėlto, kaip anksčiau įrodinėta, neapsieitų be savos, kad ir labai apribotos, teorijos. Tuo tarpu klaidingų teorijų istorija yra taip pat pamokanti, kaip ir tiesioginis įrodinėjimas. Klaida, sakoma, gadina, tiesa tobulina, bet tiek klaida, tiek ir tiesa lygiai gali pamokyti tuos, kurie sugeba pasinaudoti istorijos ir teorijos pamokomis. Žinoma, raginimas pasinaudoti paklaidomis savo pasimokymui *a contrario*[1] dar jokia prasme nėra klaidų reikalingumo pateisinimas.

Taip dalykams stovint su pedagogikos teorija, yra, rodos, labai keista, kad gali būti ir iš tikro esti gerų auklėtojų ir mokytojų, neturinčių jokio teorinio išsilavinimo pedagogikos srityje, tuo tarpu moksliškai pasiruošę pedagogai ne kartą pasirodo ugdyme menki auklėtojai ir mokytojai. Įvyksta tai iš dalies todėl, kad pedagogikos teorija, kad ir turi didelės reikšmės pedagogijos reikalams, vis dėlto nėra pati

viena pakankama ugdomajam menui. Teorija neatstoja ir net nesuteikia pedagoginių gabumų arba net įpratimo dirbti ugdomąjį darbą. Tiesa, ji padeda įgimtam gabumui tikslingai išsivystyti, ji palengvina net praktikos įsigijimą, bet, jei kas neturi gabumo ar praktikos, teorija jų jam suteikti negali. Todėl, jei kas teoriškai ir gerai nusimano apie pedagogikos dalykus, gali būti vis dėlto visai netinkamas ugdomajam darbui, neturėdamas įgimtų pedagoginių gabumų arba praktinio įpratimo eiti pedagogo pareigas.

Iš kitos pusės, pedagogas praktikas, neturįs teorinio pasiruošimo, gali papildyti šitą savo trūkumą įvairiais būdais. Asmeninė intuicija, arba gyvas tiesos nujautimas, ypač didelis pas moteris, gali žymiai atstoti teorijos reikalą. Be to, negalima sakyti, kad geras pedagogas praktikas, kad ir specialiai neišlavintas pedagogikos srityje, visai nėra pasinaudojęs teorijos nurodymais: jis tik naudojasi savotišku būdu, būtent, jos semiasi iš šeimynos, aplinkumos arba visuomenės tradicijų, kuriose visuomet gyvuoja šiokia ar tokia amžiais sudaryta ir praktikoje patikrinta ugdomoji teorija. Geras pedagogas praktikas, susipažinęs sistemingai su pedagogikos mokslu, dar pagerėtų ir įsigytų to sąmoningumo, tikslingumo, planingumo, kurių jis be pedagogikos mokslo pagalbos pakankamame laipsnyje turėti negali. Jei dar atsižvelgsime į tai, kad profesiniam sugebėjimui įsigyti dažniausiai turi daugiau svarbos sumanus, jungiąs teorines studijas su pratybomis, darbas negu įgimtas gabumas, tai turėsime pripažinti, kad daugiau gerų pedagogų išsidirba teoriniu ir praktiniu darbu, kaip kad gimsta ypatingais gabumais apdovanotų iš prigimties. Ogi tiems, kas nepatenka į laimingą pastarųjų, t. y. gimusių pedagogais, skaičių, pasiekti pakankamų pedagoginių kokybių be pedagoginių studijų pagalbos tiesiog negalima.

Žinoma, pats ugdymas visuomet lieka visų pirma tam tikras menas, kuris reikalauja sugebėjimo pritaikyti tinka-

mas priemones tam tikram tikslui; bet šitas sugebėjimas kaip tik didėja, kai su juo jungiamas žinojimas, kaip ir kam tai privalu daryti. Tai tiek pat tinka pasakyti apie ugdomąjį meną, kaip apie kitus dailiuosius arba nedailiuosius menus, pavyzdžiui, apie muziką, retoriką, medicinos praktiką ir t. t. Visur be teorijos galima pasiekti mažesnio ar didesnio sugebėjimo laipsnio, bet tikrai išsitobulinti be teorinių studijų negalima. Štai kodėl Dörpfeldas yra išsitaręs, kad gera teorija yra praktiškiausias dalykas, prie ko visai teisingai Grunwaldas pridėjo, kad tai dar nereiškia, jog geriausias teoretikas tuo pačiu yra geriausias praktikas.

Kriegas daro šitokią išvadą apie pedagoginės teorijos ir praktikos santykiavimą: „Patyrimu teorija tampa menu, o pedagogas teoretikas – menininku. Praktinis darbas be mokslo tampa amatu, tuo tarpu teorija be praktinio patyrimo pasilieka kyboti ore kaipo tuščia spekuliacija." Compayré teisingai pasitiki ugdomajame darbe įkvėpimu, bet sykiu prideda, kad ugdyme dar brangesnis yra įkvėpimas, išaiškintas ir sutvarkytas mokslo priemonėmis. – Galutinai sprendžiant kalbamąjį dalyką, reik pasakyti, kad akivaizdoje to dualizmo, kurį sudaro teorija ir praktika ugdymo mene, kaip ir kituose menuose, tikras nusistatymas bus ne vienašališkas pakrypimas į teoriją ar į praktiką, bet teorinis ir praktinis jųdviejų suderinimas. Todėl visi, kas teoriniu ar praktiniu būdu neigia pedagogikos mokslo reikšmę ugdymo menui, padaro pastarajam aiškios skriaudos. Todėl irgi pedagogas praktikas, neigiąs pedagogikos teorijos reikšmę pedagogijos praktikai, yra pats sau priešas ir kenkia šitu savo nusistatymu darbui, kuriam nori tarnauti.

* * *

Matėme, kad pats ugdymas visuomet lieka tam tikras menas, kuris reikalauja sugebėjimo pritaikyti priemones tam

tikram tikslui; bet šitas sugebėjimas kaip tik didėja, kai su juo jungiamas žinojimas, arba sąmoningas nusimanymas, kaip ir kam tai privalu daryti. Tai lygiai tinka pasakyti apie ugdomąjį meną, kaip ir apie kitus tiek dailiuosius, tiek nedailiuosius menus, pavyzdžiui, muziką, retoriką, gydymą, valdymą ir t. t. Visur be teorijos galima pasiekti mažesnio ar didesnio sugebėjimo laipsnio, bet tikrai išsitobulinti negalima be teorinių studijų pagalbos.

Jei dabar žiūrėsime, kas iš ugdytojų negali likti be teorinio pasiruošimo, tai turėsime konstatuoti, kad čion priklauso visos trys pagrindinės pedagogų kategorijos: tėvai, mokytojai ir kunigai. Svarbiausias tėvų uždavinys yra globojimas, mokytojų – protinis lavinimas, kunigų – dvasinis auklėjimas. Tėvai deda ugdomąjį pagrindą, mokytojai išveda ugdomąsias sienas, kunigai uždeda ugdomąją viršūnę. Juo darbas eina vis aukštyn, jis tampa vis labiau komplikuotas ir sunkus. Mokytojų darbas sunkesnis už tėvų darbą, kunigų darbas sunkesnis už mokytojų darbą. Savaime suprantama, kad juo darbas yra sunkesnis, juo didesnio teorinio ir praktinio pasiruošimo jis reikalauja. Kunigas, kaipo mokomosios Bažnyčios atstovas, privalo turėti ne tik rimtas mokytojo kvalifikacijas, bet ir tas apaštališkas kvalifikacijas, kurios yra reikalingos krikščioniškųjų sielų formavimui ir kurios savo žmogiškąja puse remiasi į pedagoginį pasiruošimą. Pedagoginis nusimanymas ir sugebėjimas daug kartų padidina kunigiškojo pašaukimo pasisekimo šansus.

5. *Pedagogikos suskirstymas*

Iš eilės turime susidomėti klausimu apie pedagogikos sistemos suskirstymą. Kai buvo kalbama apie tai, kad pedagogika yra praktinis mokslas, sykiu buvo nurodyta, kad netikslu yra skirstyti praktinis mokslas į teorinę ir praktinę dalį. Tuomet taip pat pasirodė, kad tai, ką kai kurie peda-

gogai vadina teorine ir praktine pedagogikos dalimi, yra iš tikrųjų ne kas kita, kaip bendroji ir specialioji pedagoginės sistemos dalys, iš kurių pirmoji yra tolimesnė, antroji – artimesnė pedagoginei praktikai. Užtat išvengti pedagogikos suskirstymo į bendrąją ir specialiąją dalis iš tikro, pasirodo, negalima. Taigi, kaip pedagogikos sistema susiskirsto savo objektais į šitas dvi dalis?

Aišku savaime, kad į bendrąją pedagogikos dalį turi patekti visi dalykai, kurie negali įeiti į specialiąją jos dalį ir kurie sykiu turi bendros reikšmės visiems pastarosios skyriams. Iš čia matyti, kad bendrosios dalies turinys pareina jau nuo to, kaip yra suskirstoma specialioji, arba net pagrindinė pedagogikos dalis. Visų pirma dera tad išspręsti klausimas, koks yra pagrindinis pedagogikos skirstymo principas.

Skirstant kokį nors mokslą dalimis, tenka atsižvelgti į jo objekto ypatybes. Pedagogikos mokslo objektas yra žmogaus ugdymas tikslu paruošti jį gyvenimui. Ruošiant žmogų gyvenimui, reikia, aiškus dalykas, skaitytis su visais stambiais gyvenimo uždaviniais, kurių yra tiek, kiek yra pagrindinių gyvenimo sričių. Sykiu yra aišku, kad nesubrendęs žmogus turi būti ruošiamas visiems gyvenimo uždaviniams, arba visoms gyvenimo sritims. Todėl ugdymui gali būti tiek pat uždavinių, kiek turi jų pats gyvenimas. Žinoma, žmogaus gyvenimas gali turėti labai daug įvairių įvairiausių uždavinių pagal įvairius specialius gyvenimo reikalus. Neabejotina, kad mums čia tegali rūpėti vien stambiausieji žmogaus gyvenimo uždaviniai, atitinką pagrindines gyvenimo sritis.

Iš gyvenimo filosofijos yra žinoma, kad žmogaus gyvenime yra trys pagrindinės sritys: fizinė prigimtis, kultūra ir religija, kurios kyla iš apačios į viršų taip, kad kiekviena aukštesnė sritis, įgaudama naujų pradų, sykiu apima visas žemesnes sritis. Pagal šitas tris gyvenimo sritis ir pats ug-

dymas gali būti suskirstytas į tris pagrindines dalis; gaunamе tokiu būdu ugdymą 1) fizinės prigimties reikalams, 2) kultūros reikalams ir 3) religijos reikalams. Kitaip tariant, visą ugdymo plotą išsemia fizinis mankštymas, kultūrinis lavinimas ir religinis auklėjimas. Pirmasis yra ugdymui materialinis pagrindas, antrasis – žmogiškasis stuomuo, trečiasis – dieviškoji viršūnė.

Kai vietoje gyvenimo ugdymui imama tikslu viena tik kultūra, kaip kad tai daro Gessenas, pats ugdymas visai neteisėtai yra apkarpomas, nes tuomet jis yra matuojamas vienu kultūros plotu ir skirstomas pagal kultūros uždavinius. Tuomet būtent, iš vienos pusės, nelieka vietos fiziniam mankštymui, o iš antros pusės, religija yra įglaudžiama į kultūros ribas. „Kiek yra kultūrinių vertybių, – sako Gessenas, – tiek yra lavinimo rūšių. Todėl mes kalbame apie dorinį, mokslinį, arba teorinį, meninį, juridinį ir religinį lavinimą... Iš kitos pusės, esame pripratę kalbėti apie fizinį ir tautinį lavinimą, kurių dviejų mūsų kultūros kataloge neatitinka jokios kultūrinės vertybės. Todėl toliau mes turėsime taip pat įrodyti, kad fizinio ir tautinio lavinimo, kaipo atskirų lavinimo rūšių šalia dorinio, mokslinio ir estetinio lavinimo, nėra ir būti negali" (p. 33). Susiaurinus ugdymo objektą kultūros plotu, Gessenui tenka, kaip matome, neigti fizinį mankštymą, kuris iš tikrųjų yra mūsų laikais nuolat patiriamas faktas. Iš kitos pusės, nėra taip pat reikalo neigti tautinio auklėjimo, kuriam auklėjamąja vertybe eina gerai suprastas patriotizmas, negalįs atsirasti ir įsigalėti kultūringoje visuomenėje be tam tikro ugdomojo darbo, tikslingai taikomo naujųjų kartų gyvenimui. Sykiu religija, įglausta į kultūros ribas, įgauna visas antropomorfizmo žymes, nes tokiu atveju ji yra atpalaiduojama nuo antgamtinio dieviškojo prado, kuris kultūros ribose iš tikrųjų tilpti negali. – Dėl šitų jau priežasčių bus daug tiksliau suskirstyti visą gyvenimo plotą į tris sritis: prigimtį, kultūrą ir religiją, ir sy-

kiu pagal šitas sritis suskirstyti ugdymą į fizinį mankštymą, kultūrinį lavinimą ir religinį auklėjimą.

Žinoma, nesunku pastebėti, kad kultūrinis lavinimas, arba kultūrinimas, yra dar per daug sudėtingas dalykas, kad jo nereiktų skirstyti savo ruožtu į smulkesnius uždavinius; o fizinis mankštymas ir religinis auklėjimas gali pasilikti toliau nebeskirstomu į atskiras šakas, arba disciplinas. Pasirodo, kad kultūrinis lavinimas gali būti skirstomas antriniu būdu pagal teorinę, praktinę ir estetinę kultūrinio gyvenimo arba veikimo sritis. Teorinėje kultūrinio lavinimo srityje lavinamas žmogaus protas, praktinėje – auklėjama žmogaus valia, estetinėje – lavinami grožiniai žmogaus nusiteikimai ir sugebėjimai. Pirmasis kultūrinio lavinimo uždavinys dera pavadinti intelektualiniu lavinimu arba protinimu, antrasis – doriniu auklėjimu arba dorinimu, ir trečiasis – estetiniu lavinimu arba estetinimu.

Tokiu būdu visam ugdymui gauname penkis, tiesa, nelygiareikšmius uždavinius: fizinį mankštymą, protinimą, dorinimą, estetinimą ir religinimą. Kiekvieno iš šitų pagrindinių uždavinių ribose rasime apsčiai mažiau ar daugiau specialių uždavinių; vis dėlto galima jau pagal šituos pagrindinius ugdymo uždavinius suskirstyti į pagrindinius skyrius ir pati pedagogikos sistema, arba, tikriau sakant, specialioji jos dalis. Šitais penkiais pedagogikos specialiosios dalies skyriais ir bus: 1) fizinio mankštymo mokslas, 2) protinimo mokslas, arba didaktika, 3) dorinimo mokslas, arba dorinė pedagogika, 4) estetinimo mokslas, arba estetinė pedagogika ir 5) religinimo mokslas, arba religinė pedagogika.

Taip suskirsčius specialiąją ir sykiu pagrindinę pedagogikos sistemos dalį, negalima jokiame atskirame jos skyriuje kalbėti apie tokius bendrus dalykus, kaip antai: kas yra ugdytinis kaipo ugdymo objektas; kas yra ugdytojas; kas yra ugdymo tikslas ir uždaviniai, ir t. t. Pasirodo, kad

visi šitie dalykai, turį lygios reikšmės visiems specialiosios dalies skyriams, privalo būti išskirti į atskirą bendrąją, arba įvedamąją, dalį. Tiksliau tariant, į šitą dalį sueis šitokie skirsniai: 1) ugdymo esmė ir savybės, 2) ugdymo tikslai, vertybės, uždaviniai ir pareigos, 3) ugdymo objektas, arba ugdytinis, 4) ugdymo veiksniai ir veikėjai, 5) ugdymo lytys ir 6) ugdymo pagrindiniai principai.

Literatūra

1. *Göttler J.* System der Pädagogik im Umriss. – Kempten, 1924.

2. *Krieg – Grunwald.* Lehrbuch der Pädagogik. Geschichte und Theorie. 4 Aufl. – Paderborn, 1913.

3. *Grunwald G.* Philosophische Pädagogik. – Paderborn, 1917.

4. *Toischer Wendelin.* Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik. – München, 1912.

5. *Rein W.* Pädagogik in systematischer Darstellung. – 3 Bde. – Langensalza, 1911.

6. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik von W. Rein. – 10 Bde. – Langensalza, 1903 ff.

7. Lexikon der Pädagogik von E. M. Rollof. – 5 Bde. – Freiburg in Br., 1913 ff.

8. *Willems C.* Grundfragen der Philosophie und Pädagogik. – 3 Bde. – Trier, 1915 ff.

9. *Siméons G.* Cours de Pédagogie, théorique et pratique. – Tamines, 1922.

10. *Wilbois J.* La nouvelle éducation française. – Paris, 1922.

11. *Gessen S. I.* Osnovy pedagogiki. – Berlin, 1923.

12. *Otto Ernst.* Allgemeine Erziehungslehre. – Leipzig: Quelle u. Meyer, 1928.

13. *Deirr E.* Einführung in die Pädagogik. – Leipzig, 1928.

14. *Peters W.* Einführung in die Pädagogik auf psychologisches Grundlage. – Leipzig, 1928.

15. *Schwartz H.* Pädagogisches Lexikon. – B. I u. II. – 1928.

16. *Stern Erich.* Einleitung in die Pädagogik. – 1922.

17. *Wagner J.* Lehrbuch der Erziehungswissenschaft: Bd. I. Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft. – 1925.

18. Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. I, 1930, II, 1932.

19. *Eggersdorfer F. X.* Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterricht.

20. *Kammel Willibald.* Einführung in die pädagogische Wertlehre. – Paderborn, 1927.

1. *Ugdymo esmė ir savybės*

Einant į bendrąją pedagogikos sistemos dalį, tenka pradėti nuo tikslesnio išnagrinėjimo ugdymo sąvokos ir bendriausių šito ugdymo savybių.

Naujai užgimęs žmogus ne iš karto tinka savo gyvenimo tikslams tarnauti. Tarp jo gimimo ir pilno jo paruošimo bei pasiruošimo gyvenimo uždaviniams praeina nemažas augimo – brendimo tarpas, kuris gali būti trumpesnis ar ilgesnis pagal tai, kokių padėlių, arba polinkių bei dovanų, yra jo prigimtyje įdiegta; kokiose aplinkybėse jis auga – bręsta ir kokiems uždaviniams likimas jį skiria. Yra pastebėta, kad juo aukštesnės rūšies yra būtybė, juo ilgesnis yra jos brendimo laikotarpis. Be to, juo ilgesnis yra brendimo tarpas, juo daugiau pagalbos iš šalies reikalauja naujoji karta. Pagaliau žmonių gyvenime nesunku yra pastebėti, kad juo aukštesnis yra kultūrinis žmonių stovis, juo ilgiau trunka naujųjų kartų ruošimasis kultūriniams visuomenės uždaviniams.

Visai tad prigimta, kad sulig tuo, kaip augimo – brendimo laikotarpis ilgėja, kaip bręstanti karta vis labiau pasigenda svetimos pagalbos ir kaip tampa vis sudėtingesni gyvenimo uždaviniai, suaugusios kartos pagalba, teikiama nesuaugusiajai, taip pat didėja ir sykiu iš instinktyvinės virsta vis labiau sąmoninga bei tikslinga. Taigi besikeičiančių kartų santykiavime yra suaugusios kartos veikimo nesuaugusiajai tikslu paruošti pastarąją jos gyvenimo uždavi-

niams. Šitas veikimas ir sudaro esmę to, ką vadiname ugdymo vardu.

Atsižvelgiant į tai, kas pasakyta anksčiau ir dabar, galima tiksliai aptarti ugdymas šitokiu būdu: *„ugdymas yra sąmoningas ir tikslingas suaugusios kartos veikimas nesuaugusiajai tikslu vesti ją į fizinį bei dvasinį subrendimą, reikalingą jos gyvenimo tikslams siekti"*. Pateiktoje ugdomojo veikimo aptartyje nesunku yra įžvelgti visas keturias ugdomojo veikimo priežastis. Suaugusioji karta yra vykdomoji priežastis *(causa efficiens)*. Tebeauganti karta yra materialinė priežastis *(causa materialis)*. Subrendimas arba jį apreiškią nusiteikimai yra formalinė priežastis *(causa formalis)*. Gyvenimo uždavinių atsiekimas yra pagaliau siekiamoji priežastis *(causa finalis)*. Šalia šitų keturių realinių priežasčių galima dar nurodyti viena sudėtinga idealinė priežastis, paprastai vadinama egzempliarine priežastimi *(causa exemplaris)*. Tai iš tikrųjų yra tasai idealas, kuris vadovauja idealiniu būdu veikimui, šiuo atveju – ugdymui. Ir štai ugdytojui egzempliarine priežastimi yra tasai idealas, kurį jis susidaro apie pilnutiniu būdu ir harmoningoje pusiausvyroje išauklėtą bei išlavintą žmogų. Kitaip tariant, tasai supratimas, kurį ugdytojai turi apie žmogaus idealą, šiaip ar taip atsiliepia į ugdomojo veikimo linkmę, kaip kad kuriamasis idealas atsiliepia į dailininko kūrybą.

Analizuojant pateiktąją ugdomojo veikimo aptartį subjekto ir objekto atžvilgiu, tenka pastebėti keletas pagrindinių momentų. Ugdomojo veikimo subjektu yra suaugusi karta, objektu – nesuaugusioji; kalbant vienaskaita, dera pasakyti, kad ugdymo subjektu yra ugdytojas, ugdymo objektu – ugdytinis. Iš ugdytinio pusės gali būti konstatuojama pagalbos reikalingumas pasiruošimui gyvenimo tikslams, tuo tarpu iš ugdytojo pusės atitinkamai konstatuojama sąmoningas bei tikslingas veikimas, taikomas šitam reikalui patenkinti. Tokiu būdu ugdomasis veikimas suponuoja, ar-

ba prileidžia: 1) kad suaugusios kartos pagalba nesuaugusiajai yra faktinai reikalinga, 2) kad jinai yra realiai galima ir 3) kad jinai turi būti suteikiama sąmoningai bei tikslingai. Apie kiekvieną iš šitų trijų momentų teks plačiau pakalbėti, paliekant klausimus apie ugdytinį ir ugdytoją tolimesniam laikui.

Visiems yra aišku, kad vaikas, paliktas pats sau, negalėtų savarankiškai verstis savo gyvenime ir elgtis taip, kaip to reikalauja žmogaus gyvenimo tikslai. Šitas negalėjimas apsireiškia kuo mažiausiai trejopu atžvilgiu: fiziniu, protiniu ir doriniu. Fizinė vaiko negalė yra aiškiausia pirmutiniame jo gyvenimo laikotarpyje: jis privalu penėti, rėdyti, tvarkyti, žodžiu tariant, globoti tikra šito žodžio prasme. Net kiek paaugęs jis negali misti savo darbu, nes fizinio augimo – brendimo metu jo energija negali būti plačiai panaudojama uždarbiavimo reikalams. Tik laikotarpyje maždaug tarp 18 ir 20 metų žmogus paprastai prieina pakankamo fizinio subrendimo.

Protinė negalė aiškiai apsireiškia žmogaus vaikystėje: vaikas sąmoningai nenusivokia savo padėtyje. Iš pradžios jis net nesugeba tinkamai pavartoti kalbos priemonių, kad galėtų susitarti su savo artimaisiais. Kiek paūgėjęs vaikas turi pradėti nuosekliai lavintis protiniu atžvilgiu, kad jaunatvės amžiuje galėtų pagaliau įgauti žinių, reikalingų parinktajai profesijai, atitinkančiai visuomeninę padėtį ir kultūrinį laipsnį. Ir protiniu atžvilgiu priaugąs žmogus galutinai išsivaduoja nuo pirmykštės savo negalės vien laikotarpyje nuo 18 iki 20 metų.

Dorinė žmogaus negalė nėra taip aiški pirmajame žmogaus gyvenimo laikotarpyje. Tačiau akylai susidomėjus šituo klausimu, pastebima, kad vaikas, paliktas pats sau gyvenimo sūkuryje, pasirodo esąs tikras nesutvarkytų geismų ir aklų instinktų mišinys. Kitaip iš tikrųjų negali būti su jauna būtybe, kuri negali vadovautis protingais motyvais

jau todėl, kad nėra dar subrendusi protiniu atžvilgiu. Yra tad gyvo reikalo papildyti protingo bei laisvo nusistatymo stoką ugdytinyje tam tikra išviršine įtaiga, kuri pratintų vaiką vadovautis protingais motyvais, stiprintų valią, žodžiu tariant, lavintų jame tam tikrus įpročius, kurie įgalintų atsispirti neprotingoms užgaidoms ir neigiamiems polinkiams.

Suprantama savaime, kad šitokis ugdomasis veikimas negalės apsieiti be tam tikros moralinės prievartos. Tuo tarpu šitos prievartos reikalingumas ir tikslingumas yra ne kartą principialiai ginčijamas. Būta net pedagogų teoretikų, kurie principialiai neigė prievartos teisėtumą ugdomajame veikime ir vien tereikalavo sudaryti ugdymui sąlygas, reikalingas naujai kartai, kad ji galėtų gyventi, augti ir išsivystyti (visai laisvai) pagal paprastą jos gyvenimo eigą. Tai, ką šita prasme buvo skelbę, pavyzdžiui, Rousseau arba Tolstojus tik teorijoje, praktikoje yra nesąmoningai taikoma tų nesuskaitomų tėvų, kurie nesirūpina sąmoningu bei tikslingu savo vaikų auklėjimu ir leidžia jiems eiti ten, kur neša juos instinktų, užgaidų, neprotingų polinkių bei įpročių bangos. Tuo tarpu dideliu nesusipratimu yra manyti, kad palaidai auklėjami vaikai yra iš tikrųjų laisvesni už tuos, kurie yra sąmoningai bei tikslingai ugdomi ir yra verčiami eiti griežtai nustatyta augimo – brendimo vaga. Ar vaikui yra taikoma tam tikra moralinė ugdomojo veikimo prievarta, ar jis yra paliekamas laisvai irtis per instinktų, užgaidų, polinkių ir įpročių jūrą, nei vienu, nei antru atveju negalima pasakyti, kad jis visai laisvai bei sąmoningai apsisprendžia savo augimo – brendimo vyksme. Skirtumas tėra vien tas, kad pirmuoju atveju vaiko gyvenimas ir elgimasis yra palenkiamas svetimai labiau patyrusiai ir labiau apšviestai valiai, tuo tarpu kad antruoju atveju šitas gyvenimas ir elgimasis tampa žaislu atsitiktinių gyvenimo veiksnių įtakoje. Todėl pirmuoju atveju išdavoje gali susidaryti protingų

įpročių, kurie palengvina laisvą bei sąmoningą apsisprendimą, tuo tarpu antruoju atveju laisvas bei sąmoningas apsisprendimas tampa nepalyginti sunkesnis, kadangi atsitiktiniai gyvenimo įpročiai retai kada pasirodo protingi ir retai kada sudaro palankias sąlygas laisvam apsisprendimui. Žinoma, ir ugdomasis veikimas gali užmušti ugdytinyje laisvą iniciatyvą, veiklumą, sąmoningumą ir paslankumą į protingą apsisprendimą, tačiau šitas faktas jokiu būdu neįrodo, kad atsitiktinė gyvenimo įtaka yra geresnė už sąmoningą bei tikslingą ugdomąjį veikimą. Svarbu tik kad tarp ugdytinio ir ugdytojo proto ir valios reiškimosi būtų nustatytas tinkamas, būtent, atvirkščias tam tikra prasme, santykiavimas. Juo mažiau ugdytinis pasižymi proto ir laisvos valios apraiškomis, juo didesnė turi būti ugdytojo proto ir valios įtaiga. Ir atvirkščiai, ugdytiniui bręstant, ugdytojo proto ir valios įtaiga turi atitinkamai mažėti, kad subrendęs ugdytinis galėtų sąmoningai bei laisvai apsispręsti bet kuriame gyvenimo bei veikimo dalyke. Ugdomoji prievarta, žinoma, nėra pateisinama, jei ji yra didesnė, negu tai gali pateisinti ugdytinio subrendimo laipsnis. Tinkamai atsižvelgus į visas šitas pastabas, sunku yra abejoti, kad sąmoningas bei tikslingas ugdomasis veikimas iš tikro yra reikalingas sykiu net su ta moraline prievarta, kurios minimumas ugdyme niekuomet nėra išvengiamas.

a. *Ugdymo galimumas*

Kai yra nustatyta, kad ugdymas yra būtinai reikalingas, nesunku jau įsitikrinti, kad jis yra iš tikro ir galimas. Žmogaus gyvenime nebūtų net labai primityvaus tikslingumo, jei tai, kas jame yra būtinai reikalinga, būtų sykiu faktinai negalima. Ir iš tikro net paviršutinis žvilgsnis į pedagogijos istoriją arba net į dabartinių kultūringų tautų praktiką galėtų mums suteikti nemaža pavyzdžių, kaip toli gali siekti ugdomoji veikmė augančiai kartai. Bet, jei ugdymo galimu-

mas nėra abejotinas dalykas, tai dar nereiškia, kad lygiai aiškus yra galimumo ribų klausimas. Tiesa, aiškus yra taip pat dalykas, kad ugdymo galimybės yra apskritai apribotos. Jei ugdymas daug ką gali pasiekti ir net gali pasiekti daug daugiau, negu paprastai manoma, tai, iš antros pusės, jis neįstengia pasiekti visa, kas galima būtų pageidauti.

Jei, iš vienos pusės, ugdymas yra kuriamasis veikimas, tai vis dėlto šita kūryba labai priklauso nuo įvairių įvairiausių išvidinių ir išviršinių sąlygų, kurių yra ugdytojo ir ugdytinio prigimtyje, gyvenime, aplinkybėse apskritai. Tiek romanų *educatio*, tiek ir germanų *Erziehung* reiškia išvesdinimą aikštėn to, kas glūdi žmogaus prigimtyje kaipo jos neišvystytos potencijos arba pajėgos. Ugdymu negalima sukurti naujų gabumų, negalima įdiegti į ugdytinio prigimtį naujų padėlių, naujų galimybių, kurių jis neturi iš prigimties. Ugdymu tik galima, iš vienos pusės, išvystyti tai, kas gero yra žmogaus prigimtyje, jo žmogiškosiose galiose apskritai, paveldėtuose polinkiuose bei gabumuose, o iš antros pusės, užstelbti ir nugalėti tai, kas šitoje faktinoje prigimtyje yra negera ir kas gali pereiti iš negeistino polinkio į blogą įprotį. Panašiai ir žodis „ugdymas" reiškia ne tiek kūrybą, kiek išvesdinimą to, kas gali pereiti iš potencijos, arba galimybės, į akto, arba veiksmo, stovį. Ugdyti, kaip jau buvo pažymėta, yra daryti visa, kad ugdytinis augtų tiek fiziniu, tiek ir dvasiniu atžvilgiu. Ugdytinis nėra kuriamas su visais savo sugebėjimais ir dovanomis, bet yra padedamas taip, kad galėtų lengviausiu ir tikslingiausiu būdu subręsti ir pražydėti tomis galimybėmis, kurių jis yra įgavęs iš prigimties savo kūnui ir sielai.

Žinoma, jei kūrybos žodis yra suprantamas plačiai kultūrine prasme, tai jis gali būti taikomas ir ugdomajam veikimui. Maža to, tam tikru atžvilgiu ugdymas yra aukštesnės rūšies kūryba, būtent ta prasme, kad jos kuriamuoju objektu yra ne koks nors negyvas daiktas, bet tik pats žmogus,

su savo neišmatuojamomis galimybėmis ir neapribotu tobulinimosi plotu. Kaip sakyta, tasai idealas, kurį ugdytojas susidaro apie normalų žmogaus tipą, kaip tik yra egzempliarinė priežastis, pagal kurią yra realizuojama ugdomoji kūryba. Bet ir imamas kaipo kūryba, ugdomasis veikimas yra taip pat apribotas, kaip ir kiekviena kita žmogiškoji kūryba, išviršinėmis ir išvidinėmis aplinkybėmis, pavyzdžiui, netobulais kūrėjo gabumais arba materialinėmis kuriamosios medžiagos ypatybėmis.

Panašiai ir ugdomajam veikimui yra išvidinių ir išviršinių ribų. Išvidines ribas stato visų pirma pati ugdytinio prigimtis, kuri gali būti mažiau ar daugiau apdovanota, mažiau ar daugiau iškraipyta, mažiau ar daugiau normali. Gabumai kartais gali būti tiek maži, kad su apytikriu teisingumu galima kalbėti apie jų stoką; o jei prie to prisideda dar kokių nors fizinių arba psichinių trūkumų, ugdymo galimybės gali būti visai menkos. Tarp kitko ugdymą apsunkina ir tuo pačiu sumažina jo galimumo ribas visokių rūšių paveldėtieji neigiamieji polinkiai, kurie, esant palankioms aplinkybėms, turi pastovios tendencijos pereiti iš galimybės į veiksmo stovį. Tačiau tokie polinkiai neapsprendžia dar būtinu būdu ugdytinio likimo ir gali būti ugdymo priemonėmis užstelbti ir pakeisti gerais įpročiais. Įgimti polinkiai mažina lengvą laisvą ugdytinio apsisprendimą dorinėmis normomis ir protingais motyvais; todėl sykiu įgauna didesnio aktualumo ugdymo uždavinys paruošti šitą ugdytinį laisvam apsisprendimui ir šitą apsisprendimą jam palengvinti.

Prie aplinkybių, kurios apriboja, taip sakant, iš vidaus ugdymo galimybes, priklauso dar apribotas augimo – brendimo laikotarpis. Negalima juk ugdymo laikas pagal savo nuožiūrą ilginti. Normaliai ugdymas teprivalo trukti tik tiek, kiek trunka minimalinio fizinio ir dvasinio brendimo laikotarpis. O jei šitas laikotarpis yra apribotas, tai ir paties

ugdymo galimybės tuo pačiu yra apribotos. Yra sykiu patyrimo faktas, kad juo arčiau prieina subrendimo metas, juo sunkiau žmogus yra palenkiamas ugdymui, nes sulig subrendimo metu ugdymas turi tendencijos pereiti į ugdymąsi.

Išviršinės ugdymo galimybių ribos turi ne tiek principialios, kiek faktinos reikšmės. Yra tai šeimyninio gyvenimo aplinkybės, visuomeninė aplinkuma, materialinės gyvenimo sąlygos ir šiaip jau kultūringumo laipsnis, kuriame tenka augti ugdytiniui. Ugdymo galimybės tarp kitko mažėja sulig tuo, kaip 1) blogėja šeimos sugyvenimas, 2) auga materialinis skurdas, 3) menkėja aplinkumos dora, 4) žemyn smunka bendras kultūringumo laipsnis, 5) silpnėja religingumas. Šiuomi, žinoma, dar neišsemiamos visos išviršinės ribos ugdymo galimybėms. Čia teminimos vien svarbiausiosios bei ryškiausiosios.

Taigi ugdymas iš pusės nesuaugusios kartos yra reikalingas, ogi iš pusės suaugusios kartos yra galimas. Kaipo galimas, jis pajėgia atitikti savo tikslą, būtent, vesti naują kartą į fizinį bei dvasinį subrendimą. Tačiau kad ir daug ugdymas įstengia padaryti šitam tikslui, vis dėlto jis turi, kaip matėme, išvidinių ir išviršinių ribų, kurių nepajėgia peržengti prigimtosiomis savo priemonėmis.

Bet maža yra pasakyti, kad nesuaugusiai kartai ugdymas yra reikalingas: ji jo tiesiog reikalauja. Pakanka pamatyti mažas kūdikis, kuris visomis savo menkomis jėgomis instinktyviai traukiasi prie savo motinos, arba vikrus vaikas, kuris pamėgdžiojimais suaugusių žmonių stengiasi jiems prilygti, arba net pribręstąs jaunimas, kuris su pasiilgimu dairosi aplink save, ieškodamas pagalbos bei paguodos sprendžiant sunkias gyvenimo problemas, – pakanka pastebėti visa tai, kad įsitikrintume, jog ugdomasis veikimas nesuaugusiai kartai ne tik yra reikalingas, bet ir jos reikalaujamas instinktyviu jaunos būtybės balsu. Ir šitas

jaunosios kartos reikalavimas, reikia pripažinti, nėra nepagrįstas dalykas: jis atitinka jos prigimtąją teisę būti ugdomai, t. y. būti ruošiamai gyvenimo uždaviniams iš pusės tų, kurie yra jau tam mažiau ar daugiau pasiruošę. O kadangi nėra teisės be atitinkamos pareigos, tai sykiu reikia pripažinti, kad suaugusioji karta turi prigimtosios pareigos ugdyti nesuaugusiąją.

b. *Ugdomoji teisė ir valdžia*

Kai kalbama apie ugdymo teises, turima dar galvoje klausimas, kam priklauso teisė turėti ugdomosios veikmės brėstančiai kartai. Yra tai klausimas, kaip dera suskirstyti ir laiduoti ugdomosios funkcijos, arba pareigos, tarp įvairių ugdymo vykdytojų, kuriais faktinai yra tėvai, visuomenė ir Bažnyčia. Pasirodo, kad ugdymo vykdytojai turi sykiu ir ugdomosios pareigos, ir ugdomosios teisės. Nuo pareigos ugdyti priklausomus ugdytinius niekas negali atsipalaiduoti, gavęs šitą pareigą prigimtąja dalykų eiga. Pavyzdžiui, tėvai negali atsipalaiduoti nuo ugdomosios pareigos dėl pačio pagimdymo fakto. Užtat savo teisę ugdymo vykdytojai gali perleisti kitiems asmenims. Pavyzdžiui, tėvai gali pavesti savo vaikų ugdymą trečiam asmeniui, neatsipalaiduodami tačiau nuo atsakomybės už netinkamą jų ugdymą. Panašiai visuomenė arba net jos vyriausioji organizuota lytis, būtent, valstybė, neatsipalaiduoja nuo savo ugdomosios pareigos ugdyti naujas kartas mokyklose, nors šitos pareigos vykdymas visai teisėtai ir tiksliai pavedamas mokytojams specialistams ir dar taip suorganizuotai mokyklai, kuri geriausiai atitinka ugdymo esmę ir tikslus.

Ugdomoji teisė yra pagrindas ugdomajai valdžiai tų, kurie iš prigimties arba iš įgaliojimo yra ugdymo vykdytojai. Ugdytojas turi teisės valdyti tam tikra prasme savo ugdytinį; ogi pastarasis turi priedermės paklusti šitai ugdytojų valdžiai. Normalios faktinos išraiškos ugdomoji valdžia randa

moraliniame autoritete; o ugdomasis priklausomumas – laisvame klusnume.

Ugdomoji valdžia, klaidingai suprasta ir neatremta į moralinį autoritetą, apsilenkia su savo tikslu ir dažnai turi neigiamų išdavų pačiam ugdymo darbui. Tuo tarpu pats ugdymo tikslas nustato šitos valdžios esmę ir ribas: ji turi siekti tik tiek, kiek reikalauja gerai suprasti ugdymo uždaviniai. Todėl jos plotmė siaurėja sulig tuo, kaip ugdymas žengia pirmyn ir ugdytinis prieina savo subrendimą. Todėl gerai suprasta ugdomoji valdžia privalo stengtis padaryti save nebereikalingą. Šita prasme ugdomasis veikimas turėtų būti savo rūšies pasiaukojimas, kuriuo jis ne didintų, bet nuolatos mažintų savo ugdomosios pagalbos reikalingumą ir stengtųsi pasitikėjimą savo autoritetu pakeisti ugdytinyje laisvu bei sąmoningu apsisprendimu. Jei elgiamasi priešinga linkme, ugdymo išvados esti dažnai priešingos toms, kokių galima būtų pageidauti.

„Kiekvienas nereikalingas laisvo asmens sutrukdymas, – sako Göttleris, – kiekvienas nepateisinamas asmeninių pažiūrų bei polinkių užstelbimas, kiekvienas pernelyg varžąs smulkus vadovavimas pagal siaurus metodus privalu laikyti, kuo mažiausia objektyviu būdu, blogu ugdomosios valdžios vartojimu, kuris iš tikrųjų šitą valdžią ardo"*.

Ir iš tikro, žinoma yra vadinamoji tėvų ir vaikų kova, kuri, kaip ir kiekviena beveik kita kova, turi priežasčių tiek vienoje, tiek ir antroje pusėje. Bet bene svarbiausia bus ta priežastis, kad tėvai, sendami tiek kūnu, tiek dvasia, paprastai nenusimano apie tėviškosios valdžios esmę, ribas, trukmę. Įpratę valdyti vaikus ir reikalauti iš jų klusnumo, jie stengiasi vykdyti vienodu būdu ugdomąją savo valdžią ir tuomet, kai artėjančio vaikų subrendimo metas reikalauja mažinti ugdomosios valdžios plotmę ir keisti jos vykdy-

* *Göttler J.* System der Pädagogik im Umriss. – Kempten, 1924. – P. 17.

mo metodus. Galų gale, pertempę stygą, jie susilaukia iš savo vaikų tam tikros psichologinės revoliucijos, kuri radikaliai panaikina jų valdžią. Aštrus susikiršinimo stovis trunka paprastai tol, kol eina emancipacijos, atsipalaidavimo nuo tėvų valdžios vyksmas. Pagaliau vaikai šiaip ar taip apsisprendžia; tėvai apsipranta su įvykusiu faktu, santykiai vėl gerėja ir ima remtis jau ne autoritetinga subordinacija, bet atodaira ir pagarba.

Panašiai esti ir mokykloje, kai mokytojai nesugeba pažangiai taikytis prie savo ugdytinių augančio subrendimo ir atitinkamai keisti savo ugdomosios valdžios įtampą, būdą ir priemones.

Tokiu būdu, jei, iš vienos pusės, negalima pateisinti ugdomojo veikimo stoka ir naujosios kartos palikimas atsitiktinei gyvenimo įtakai, tai, iš kitos pusės, negalima taip pat pateisinti ugdomosios valdžios panaudojimas į bloga, jos neišmintingai griežtas taikymas ir nesiskaitymas su vis augančiu tikros laisvės reikalu pažangiai brėstančiai naujai kartai. Pasirodo, kad čia galima lygiai nusižengti tiek apsileidimu, tiek ir neišmintingu stropumu.

c. *Ugdymo sąmoningumas ir tikslingumas*

Jau vienas šitas faktas įrodo, kad, jei ugdymas yra reikalingas ir galimas, tai jis turi būti vykdomas sąmoningai bei tikslingai. Tokiu būdu trečią pagrindinę ugdymo savybę, šalia reikalingumo ir galimumo, sudaro sąmoningas tikslingumas.

Ir iš tikro, kai kalbama apie pedagoginį veikimą, tai imama į atžvilgį ne faktina veikmė ar įtaka, nesąmoninga ir įteigiama, kurios visuomet esti suaugusios ir nesuaugusios kartos santykiavime, bet tasai sąmoningas bei tikslingas ugdomasis veikimas, kuris su pilna sąmone statosi ugdomąjį tikslą veikti metodingai nesuaugusius ir nesubrendusius dar žmones. Faktinoji suaugusios kartos įtaka nesuaugusiai pa-

prastai visur yra labai didelė dėl vieno jau psichologinės difuzijos dėsnio. Bet, jei šita įtaka nėra sąmoningo bei tikslingo ugdomojo veikimo išdava, ji yra atsitikinė ir labai dažnai gali būti neigiama. Ugdomasis veikimas yra per daug sudėtingas, jis reikalauja per didelio pasiruošimo tiek teoriniu, tiek ir praktiniu atžvilgiu, kad galėtų būti patenkinamai atliekamas be sąmoningumo ir tikslingumo sąlygų.

Pakanka palyginti, kaip ugdo savo vaikus gyvuliai, laukiniai žmonės, iš vienos pusės, ir kultūringi žmonės, iš antros, kad galima būtų aukštai įvertinti sąmoningo bei tikslingo ugdymo reikšmė. Gyvuliai teturi savo vaikams vien faktinosios įtakos: iš vienos pusės, tėvų instinktas, iš antros pusės, vaikų instinktas ir palinkimas į pamėgdžiojimą padaro tai, kad naujoji gyvulių karta pramoksta viso to, kas yra reikalinga jų nesudėtingo gyvenimo uždaviniams. Laukiniai žmonės tik tiek tesirūpina ugdymo reikalais, kiek sugeba šituos reikalus suprasti ir patenkinti prigimtuoju sveiku protu. Tokiu būdu pas juos jau atsiranda tam tikra, nors labai primityvi ugdymo sistema, atremta į susidariusias per ilgesnį laiką ugdomąsias tradicijas. Vis dėlto faktinoji, bet ne sąmoninga ir tikslinga, ugdomoji įtaka ima viršų laukinių žmonių augime – brendime. Čia gyvenimo aplinkybės turi daugiau reikšmės naujųjų kartų išsivystymui ir susiformavimui negu sąmoningas bei tikslingas tėvų nusistatymas. Užtat kultūringoje visuomenėje persvara pereina jau į sąmoningą bei tikslingą ugdomąjį veikimą, kuris turi aiškių tikslų, uždavinių, priemonių, remiasi metodingai tam tikra pedagogine sistema ir ilgais tiek pačių pedagogų, tiek ir visos visuomenės ugdomaisiais patyrimais. Žinoma, negalima pasakyti, kad kultūringoje visuomenėje ugdomieji instinktai yra nustoję veikę, kad naujosios kartos gyvenamoji aplinkuma nebeturi jau faktinos ugdomosios įtakos. Visa tai pasilieka ir kultūringoje visuomenėje ir net turi labai daug reikšmės naujųjų kartų gyvenimui, bet

šitam gyvenimui turi jau grindžiamosios reikšmės sąmoningas bei tikslingas ugdymas. Galima net drąsiai pasakyti, kad visuomenės kultūringumo laipsnis pareina tiesioginiu būdu nuo to laipsnio, kuriuo subrendusi karta sugeba sąmoningai bei tikslingai, planingai bei metodingai ugdyti naujas kartas pagal racionalią pedagogikos sistemą. Bus pravartu dar čion pridėti, kad kultūringumo laipsnis kyla sulig tuo, kaip auga šitas suaugusios kartos sugebėjimas sąmoningai bei tikslingai ugdyti naujas kartas pagal racionaliai apdirbtą pedagogikos sistemą. Žinoma, šitas sugebėjimas, be kita ko, auga sulig tuo, kaip tobulėja ir pati suaugusi karta, nes tuo pačiu ugdomosios galimybės taip pat didėja. Bet kaip tik todėl visuomet pasilieka tiesa tai, kad kultūringumo laipsnis ir kultūrinės pažangos greitis galima matuoti suaugusios kartos ugdomuoju sugebėjimu ir šito sugebėjimo didėjimu. Iš šito fakto labai jau lengva padaryti aktuali išvada mūsų tėvynei, kuriai, galima sakyti, gyvybės klausimas yra kultūros pakėlimas kuo veikiausiu būdu ir kuo didžiausiu laipsniu. Šitas kultūrinis ūgėjimas, taip svarbus mums kovoje už savo atsilaikymą kultūringų tautų šeimoje, tegali būti atsiektas vien priklausomybėje nuo mūsų tautos pedagoginio susipratimo ir įsigijimo ugdomųjų sugebėjimų. Į mūsų tautinį klestėjimą kito kelio nėra ir būti negali. Kiekvienas, kas studijuoja pedagogikos mokslą, yra pašauktas vienas iš pirmųjų suprasti šitą tiek paprastą ir tiek svarbią tiesą.

Taigi matėme, kad ugdymas yra sąmoningas bei tikslingas suaugusios kartos veikimas į nesuaugusiąją tikslu vesti ją į fizinį bei dvasinį subrendimą, reikalingą jos gyvenimo uždaviniams atlikti. Ugdymas yra reikalingas, nes kitaip naujos kartos nesugeba tinkamai atlikti savo gyvenimo uždavinių. Ugdymas yra galimas, nes jo reikalauja pati nesubrendusių žmonių prigimtis. Ugdymas turi būti sąmoningas bei tikslingas, nes tik tuomet jis yra tikrai naudingas bei

sėkmingas. Šituo konstatavimu baigiu pirmąjį bendrosios dalies skirsnį apie ugdymo esmę ir savybes.

2. *Ugdymo tikslas, vertybės, uždaviniai ir pareigos*

a. *Bendrosios ugdymo pareigos*

Antras bendrosios dalies skirsnis turi būti pašvęstas klausimams apie ugdymo tikslą, vertybes, uždavinius ir pareigas. Turiu pradėti šitą skirsnį nuo bendrųjų ugdymo pareigų dėl vienos priežasties. Kai buvo kalbėta apie ugdomąjį veikimą, iki šiolei nebuvo tiksliau nurodinėta, kas sudaro šito ugdomojo veikimo bendrąjį turinį. Norint tad, kad pateiktoji aptartis būtų aiškesnė ir kad nuo jos paskui galima būtų sėkmingai eiti prie tolimesnio tyrinėjimo, dera smulkiau nusakyti aptariamojo dalyko turinys. Ogi bendras ugdomojo veikimo turinys nusakomas nurodymais bendriausių jo funkcijų, arba pareigų. Kokios tad yra pagrindinės arba bendriausios ugdomojo veikimo pareigos?

Dažnai turinio atžvilgiu tinkamai neskiriama ugdymas, auklėjimas ir lavinimas. Yra tai trys artimos sąvokos, bet toli gražu netolygios. Tinkamas jų skyrimas apsunkintas yra tuo, kad kitose kalbose tai, ką esame sutarę vadinti ugdymu, vadinama auklėjimu plačia to žodžio prasme. Kaip jau sakyta, prancūzų *éducation* ir vokiečių *Erziehung* reiškia sykiu ir ugdymą, ir auklėjimą. Vokiečiai turi dar žodį *Bildung*, kurio vietoje prancūzai vartoja žodį *formation* ir kurį mūsų kalboje atitinka apytikriu būdu žodis „lavinimas".

Kadangi sutarta ugdymo žodis vartoti plačiausia prasme, tai tuo pačiu reikia nuosekliai pripažinti, kad jis apima tiek auklėjimą, tiek ir lavinimą. O jei taip, tai gali kilti klausimas, ar kartais negalima visas ugdymo plotas suskirstyti į auklėjimą ir lavinimą. Kad šitokis suskirstymas galėtų būti taisyklingas logiškuoju atžvilgiu, reikia, kad auklėjimas ir lavinimas išsiskirtų savo plotais ir išsemtų visą ugdymo tu-

rinį. Tuo tarpu ugdymo suskirstymas į auklėjimą ir lavinimą tik labai apytikriu būdu gali būti laikomas taisyklingu. Tai turės paaiškėti iš auklėjimo ir lavinimo sąvokų nagrinėjimo.

Auklėjimas yra ugdomasis veikimas, kuriame grindžiamosios reikšmės turi dorinis momentas. Lavinimas yra ugdomasis veikimas, kuriame grindžiamosios reikšmės turi protinis momentas. *Išauklėtas žmogus bus visų pirma tasai, kas yra gavęs tvirtą dorinį pagrindą ir savo valios pajėga įstengia save valdyti visame gyvenimo plote, neišskiriant net išviršinio padorumo.* Kasdieniniame gyvenime išauklėjimas kartais net imamas kaipo išviršinis padorumas užsilaikyme ir apsiėjime su žmonėmis. Tačiau tai yra nepateisinamas išauklėjimo sąvokos susiaurinimas.

Iš kitos pusės, *išlavintas bus tasai, kas yra gavęs tvirtą intelektualinį pagrindą, kuris duoda jam galimybės laisvai orientuotis kultūrinio gyvenimo klausimuose, turint tam tikrą erudicijos minimumą.* Kasdieniniame gyvenime išlavinimas kartais imamas kaipo pati erudicija, t. y. žymesnis mokslinių žinių bagažas. Iš tikrųjų kaip tikras išauklėjimas nereiškia tik išviršinio padorumo užsilaikyme ir apsiėjime su žmonėmis, lygiai taip pat išsilavinimas nereiškia mokslingumo, imamo erudicijos prasme. Mandagus ir išauklėtas išviršiniu būdu žmogus gali būti visai neišauklėtas doros atžvilgiu, ir sykiu eruditas gali būti neišlavintas intelektualiniu atžvilgiu. Tikras intelektualinis išsilavinimas taip pat pralenkia savo verte enciklopedinę erudiciją, kaip tikras dorinis išsiauklėjimas pralenkia išviršinį padorumą, nors sykiu tikras intelektualinis išsilavinimas visuomet reikalauja tam tikros bent minimalinės erudicijos, panašiai kaip tikras dorinis išsiauklėjimas ne tik sutaria, bet ir reikalauja išviršinio padorumo užsilaikyme ir apsiėjime su žmonėmis.

Lengva pastebėti, kad auklėjimas ir lavinimas atitinka dvi pagrindines protingosios žmogaus prigimties galias: auklė-

jimas – valią, lavinimas – protą. Bet vis dėlto juodu, kad ir yra dvi svarbiausios ugdymo dalys, neišsemia viso šito ugdymo ploto, kaip kad valios ir proto veiklumas neišsemia viso žmogaus gyvenimo apraiškų. Juk šalia valios ir proto apraiškų žmogaus gyvenime yra dar plati žemesnio gyvenimo sritis, kur yra visa eilė fiziologinių ir emocionalinių apraiškų, kurios, kad ir gali būti proto ir valios vadovaujamos, vis dėlto nepareina vien nuo proto ir valios ir todėl nėra ugdomos vien tik doriniu auklėjimu ir protiniu lavinimu. Kitaip tariant, šalia auklėjimo ir lavinimo yra dar fizinio ugdymo, kuris, kiek jis tvarko tam tikromis priemonėmis fiziologinę, motorinę ir emocionalinę gyvenimo sritį, nėra nei auklėjimas, nei lavinimas. Tiesa, racionalus fizinis ugdymas sykiu turi palenkti fizinį gyvenimą dorinimo ir protinimo tikslams, t. y. nustatyti žmogaus kūno gyvenimą aukštesnių idealų linkon, ir todėl jis tam tikrame laipsnyje, būtent, savo atbaigime, yra ir auklėjimas, ir lavinimas. Bet vis dėlto tai, kas yra charakteringo fiziniame ugdyme, yra ne auklėjimas ir ne lavinimas, bet tasai lamdymas ar mankštymas, be kurio fizinis gyvenimas negali būti palenktas aukštesnėms žmogaus galioms ir negali įgauti nusiteikimų aukštesniems gyvenimo tikslams. – Iš šito jau matyti, kad auklėjimas ir lavinimas ne visai išsemia ugdymo plotą, tik juodu nėra taip plačiai suprantamu, kad galėtų apimti fizinį mankštymą.

Taip pat gali būti klausimo, ar teisingiau yra kalbėti apie estetinį auklėjimą, ar apie estetinį lavinimą. Nėra, pavyzdžiui, abejonės, kad religinimas dera vadinti auklėjimu, bet ne lavinimu, nes čia vyrauja valios, arba doros momentas, nors nėra iš čia visai išskirtas lavinimo momentas ir galima net kalbėti apie intelektualinį religinį lavinimą. Estetinimo atžvilgiu klausimas nėra taip aiškus, ir, reikia pastebėti, simptominga yra tai, kad estetinimas kaip tik kai kuriais savo atžvilgiais stovi arčiau fizinio mankštymo. Manyčiau, kad subjektyvistinės estetikos šalininkai turėtų labiau link-

ti pavadinti estetinį ugdymą auklėjimu, tuo tarpu objektyvistinės estetikos šalininkai turėtų linkti kalbėti apie estetinį lavinimą. Kadangi objektyvistai, mano nuomone, stovi arčiau tiesos, negu subjektyvistai, nors ir tie, ir kiti įpuola į kraštingumą, esu labiau linkęs kalbėti apie estetinį lavinimą negu apie estetinį auklėjimą.

Pagaliau pačios auklėjimo ir lavinimo sąvokos neišskiria viena antros, ką geriausiai įrodo tai, kad mūsų laikais Willmanno nuopelnais rado plataus pripažinimo vadinamojo „auklėjamojo lavinimo" reikalingumas. Iš to, kas pasakyta, aiškėja, kad auklėjimas ir lavinimas nesuskirsto logiškai taisyklingu būdu ugdymo ploto, bet tik išskiria iš jo dvi svarbiausias sritis, kurios vis dėlto susikerta savo turiniu, būtent, tas, kur vyrauja, iš vienos pusės, dorinis, o iš antros pusės – protinis pradas. Taisyklingas šitas suskirstymas nėra todėl, kad jis neišsemia viso ugdymo ir, be to, suskirstymo nariai, t. y. auklėjimas ir lavinimas, susiduria dar savo plotais. Padarius išvadą, kad ugdymo suskirstymas į auklėjimą ir lavinimą nėra taisyklingas logiškasis suskirstymas, aiškėja taip pat, kad negalima skirstyti pedagogikos mokslo į auklėjimo ir lavinimo mokslą. Panašiai, pavyzdžiui, Otto Willmannas, W. Toischeris, J. Göttleris auklėjimo mokslą vadina pedagogikos, o lavinimo mokslą – didaktikos vardu, taip kad, jų supratimu, *Erziehungslehre* yra pedagogika, o *Bildungslehre*, arba *Unterrichtslehre*, yra didaktika. Taip skirstant ugdymo mokslą, arba gaunama du lygiateisiu mokslu, pedagogika ir didaktika, kuriuodu nesuvedamu į vieną platesnį mokslą, arba šitokis platesnis mokslas reikia vėl vadinti pedagogikos vardu plačiąja šito žodžio prasme. Daug tad patogiau vadinti pedagogikos vardu visas ugdymo mokslas, o didaktikoje tematyti viena jos dalis, būtent, intelektualinio lavinimo, arba, vienu žodžiu tariant, protinimo, mokslas.

Be kita ko, visa tai parodo, kad auklėjimas ir lavinimas,

kad ir sudaro dvi pagrindines ugdymo sritis, vis dėlto nesuskirsto jo į dvi pagrindines funkcijas, arba pareigas. Norėdami susekti, kokių yra pagrindinių ugdymo pareigų veikiant suaugusiai kartai nesuaugusiąją, paimkime šitokį paprastą pavyzdį. Ūkininkas augina sūnų, kuris turi apimti ūkį, jam mirus. Ūkininkas gali savo ūkį perteikti savo sūnui, neparuošęs jo ūkininkavimui ir nesuteikęs jam visų reikiamų žinių ir sugebėjimų. Šitokiu atveju ūkis lengvai gali suirti nepatyrusio žmogaus rankose. Bet ūkininkas gali pasielgti priešingai; būtent, jis gali paruošti sūnų ūkininkavimui ir sudaryti jame visus reikiamus sugebėjimus, o paskui vis dėlto gali paties ūkio jam neperleisti. Pirmuoju atveju buvo turtas, bet nebuvo sugebėjimo jį valdyti. Antruoju atveju buvo įgytas sugebėjimas, bet nebeteko to, kas galima būtų valdyti. Normalus atsitikimas būtų tasai, kur ūkininkas išvystytų sūnuje sugebėjimą valdyti ūkį ir paskui, po savo mirties arba senatvėje, perleistų jam patį ūkį. Tai reikštų, kad jis būtų išugdęs tikrąjį ūkininką. Taigi pasirodo, kad, iš vienos pusės, reik išvystyti sugebėjimas, o iš antros pusės – perteikti pagal šitą sugebėjimą atitinkamą turtą, arba gėrybes.

Tai, kas sudaro šito pavyzdžio esmę, įvyksta faktinai bet kurioje ugdymo srityje. Visų pirma tenka sužadinti ugdytinyje prigimtosios jo kūno bei sielos galios, jos, taip sakant, išvystyti; o paskui šitoms galioms reik suteikti savo rūšies maisto. Kitaip tariant, sugebėjimas yra tam tikra lytis, kuri paskui pripildoma atitinkamo turinio. Pirmoji pareiga vadinama išvystymu *(Entwicklung)*, antroji – perteikimu *(Überlieferung)*. Ugdytinio galių išvystymas sudaro formalinę ugdymo pareigą; tuo tarpu kultūrinių gėrybių perteikimas pagal išvystomąjį sugebėjimą yra materialinė ugdymo pareiga. Galima dar pridėti, kad formalinė ugdymo pareiga sudaro subjektyvinę jo pusę, tuo tarpu materialinė ugdymo pareiga sudaro objektyvinę jo pusę.

Kai ugdomajame darbe kreipiama daugiau dėmesio bei

atidos į formalinę pareigą, gaunamas pedagoginis formalizmas; užtat kai duodama persvaros materialinei pareigai, gaunamas pedagoginis materializmas. Jei, pavyzdžiui, protinimo srityje bus visų pirma lavinama intelektualinė ugdytinio galia, neperteikiant sykiu pakankamai mokslinių žinių, turėsime didaktinį formalizmą. Užtat jei ugdytiniui bus suteikiama daug žinių, nepakankamai lavinant jo proto galią, turėsime didaktinį materializmą. Pasyvinė tradicinė mokykla turėjo palinkimo nusidėti didaktiniu materializmu, nes joje mokomosios medžiagos įsiminimas turėjo neproporcionaliai didelės reikšmės. Užtat mūsų laikų aktyvioji darbo mokykla turi palinkimo nusidėti didaktiniu formalizmu, kadangi kartais per maža suteikia sistemingai sutvarkytų mokslinių pažinčių. Tik deramos proporcijos išlaikymas tarp išvystomosios ir perteikiamosios ugdymo pareigos yra vienintelis teisingas ginčo išsprendimas tarp pedagoginio formalizmo ir materializmo.

Atsimindami mūsų pavyzdį apie ūkininko ugdymą, turėsime pasakyti, kad pedagoginis formalizmas išvysto sugebėjimą ūkininkauti, neperteikdamas paties ūkio; tuo tarpu pedagoginis materializmas perteikia ūkį, neišvystydamas sugebėjimo jį valdyti. – Po šitų įvedamųjų paaiškinimų bus mums pravartu pasižiūrėti iš arčiau į kiekvieną iš dviejų pagrindinių ugdymo pareigų: išvystymą ir perteikimą.

Taigi formaliniu atžvilgiu ugdymas yra ugdytinio išvystymas. Vaikas, tarsi koks pumpuras, gauna iš prigimties visą eilę galių, padėlių, gabumų, kurie yra iš pat pradžios susivystę į vieną aiškiai neskiriamą daiktą. Kad šita jauna būtybė suaugtų, reikia, kad ji išvystytų visas savo galimybes skyrium, išsiskleistų, tarsi pumpuras, visais savo lapeliais ir harmoningai pražydėtų visu savo prigimtu gražumu. Galios, padėliai, gabumai glūdi jaunoje būtybėje jau iš prigimties, bet toks ar kitoks jų išsivystymas par-

eina nuo aplinkybių, kuriose jai tenka gyventi: nuo akstinų, kurie jos išsivystymą paskatina, nuo kliūčių, kurios jos gyvenimą tramdo. Ta pati gėlė kitaip išsivystys ir pražydės nedirbamoje žemėje tarp dykažolių, ir kitaip – parinktoje dirvoje prityrusio sodininko prižiūrima. Tiesa, joks sodininkas iš rožės nepadarys lelijos, bet jis gali padaryti, kad rožės viena kuri rūšis su visomis savo ypatybėmis skaidriai pražydėtų visu savo gražumu. Taip ir pedagogas gauna kiekviename ugdytinyje suvystytą iš prigimties žmogaus būtybę su bendromis žmogiškosiomis galiomis, prigimtomis dovanomis, padėliais, ypatingais gabumais. Jo uždavinys ir yra visų pirma normaliai išvystyti žmogiškąsias galias ir panaudoti prigimtuosius padėlius bei gabumus, kad iš jo ugdytinio galėtų išsivystyti pilnutinis bei harmoningas žmogaus asmuo.

Reikia čia pat pasakyti, kad augančio žmogaus išsivystymas vyksta pagal tam tikrus biologinius, fiziologinius ir psichologinius dėsnius, kurių pedagogas nepajėgia pakeisti, jis tik gali sudaryti išsivystymui mažiau ar daugiau palankių sąlygų – surasti jam skatinamųjų akstinų ir pašalinti tramdomąsias kliūtis. Ugdomasis išvystymas ir turi šitos dvejopos reikšmės: jis, būtent, sudaro išsivystymui palankių akstinų ir, iš antros pusės, pašalina šito išsivystymo kliūtis. Pirmoji pareiga sudaro pozityvų, arba teigiamąjį išvystymo momentą; tuo tarpu antroji pareiga yra negatyvus, arba neigiamasis išvystymo momentas. Taigi išvystymas savo ruožtu turi du momentu, arba net dvi smulkesnes pareigas, iš kurių viena, teigiamoji, gali būti pavadinta skatinimu; antra, neigiamoji, – drausminimu. Skatinimas žadina teigiamai ugdytinio galias, padėlius ir gabumus ir sužadinęs stengiasi pažangiai juos lavinti bei tobulinti. Drausminimas atlieka neigiamąją gynimo rolę ir yra skatinimui padedamoji pareiga.

Jei, pavyzdžiui, ūkininkas nori susilaukti iš savo sūnaus

gero pavaduotojo, tai jis šiaip ar taip turės griebtis ir skatinimo, ir drausminimo priemonių. Skatindamas savo sūnų prie ūkininkavimo, jis žadins jame ūkio meilę, stengsis įpratinti jį dirbti darbą ūkyje, aiškins jam savo patyrimą. Drausmindamas jį tuo pačiu tikslu, jis stengsis kliudyti sūnui pakrypti į kitą kokį darbą; reaguos, kai sūnus bus jau iškrypęs; šalins iš jo gyvenimo visa, kas kliudo jam pasidaryti geru ūkininku.

Iš pedagoginio patyrimo yra žinoma, kad drausminimo pareiga mažėja sulig tuo, kaip geriau ir pilniau yra vedamas teigiamasis skatinimo darbas. Intensyvus bei lemtas ugdytinio galių, padėlių ir gabumų skatinimas taip paveržia visą jo dėmesį bei energiją, kad jam tiesiog nėra galimybės iškrypti iš vėžių, kur jis yra įstatytas tvirta patyrusio pedagogo ranka. Tačiau negalima pasakyti, kad ugdymas apskritai, nors ir geriausiai pastatytas ir stropiausiai vykdomas, galėtų apsieiti be drausminimo priemonių.

Ugdomoji drausmė gali liesti tiek išviršines, tiek ir išvidines išsivystymo sąlygas, panašiai kaip sodininkas, augindamas gėlę, gali ją saugoti tiek nuo išviršinių, tiek ir nuo išvidinių klestėjimo kliūčių: jis turi išrauti iš artimiausios aplinkos dykažoles, kurios kliudo gėlei tarpti, bet iš kitos pusės, jis turi prižiūrėti, kad pati gėlė neišbujotų per daug vienu atžvilgiu ir nesumenkėtų kitu. Taip pat ir pedagogas turi kiek galėdamas apsaugoti ugdytinį nuo blogų kenksmingų įtakų, einančių iš šalies, ir sudrausti jį, jei jis pats linktų šitoms įtakoms pasiduoti. Bet drausminimas gal paliesti ir išvidines išsivystymo sąlygas, kai, pavyzdžiui, pedagogui tenka sustabdyti per smarkų vienos ugdytinio galios ar dovanos išsivystymą, įvykstantį su skriauda kitoms jo galioms ir dovanoms. Pedagogas ugdytojas turi prižiūrėti, kad vieni nepageidaujami ugdytinio polinkiai neišbujotų ir neužstelbtų kitų pageidaujamų; kad žemesnieji reikalai nepaglemžtų aukštesniųjų. Ogi žinant bendrą

gyvenimo linkmę slinkti iš viršaus į apačią, galima jau iš anksto teigti, kad ir geriausias ugdymas neapsieis, kaip sakyta, be sudraudimo, be kovos su ugdytinio polinkiais, su negeistinomis jo gyvenimo aplinkybėmis. Vis dėlto visuomet tokiais atvejais vienas dalykas pedagogo turi būti gerai numanomas, būtent, kad drausminimo pareiga ugdyme yra atvirkščioje proporcijoje su teigiamojo skatinimo vertingumu. Todėl, pavyzdžiui, dažnai vartojamos ugdyme pabaudos liudija ne tiek apie ugdytinio ištvirkimą, kiek apie ugdytojo netinkamumą. Žinoma, tai dar nereiškia, kad leidimas ugdytiniui daryti, ką jis tinkamas, ir pataikavimas visiems jo instinktams yra geresnis auklėjimas už pabaudų sistemą. Bet šitokiame pataikavime jau nėra nei drausminimo, nei skatinimo, ir todėl tokiu atveju nėra jokio auklėjimo. Palyginant su auklėjimo stoka, dažnai drausminimas pasirodo geresnis net be skatinimo sistemos. Bet tik skatinimo sistema su reikiamais korektyvais, kurių suteikia drausminimo priemonės, gali būti laikoma normalia ugdymo sistema.

Taigi skatinamoji ugdymo pareiga yra viena iš svarbiausių ir plačiausių pedagoginiame darbe. Ji savo ruožtu gali būti skirstoma į keletą dar smulkesnių ugdomųjų pareigų. Yra tai pratinimas, pamokymas ir įkvėpimas.

Taip skatinant gerus ugdytinio polinkius, reikia stengtis, taip sakant, pervesti juos iš potencialinio į aktualinį, arba net habitualinį stovį, t. y. padaryti iš jų gerų įpročių. Geras įprotis yra viltinga atrama tvirtam būdui, kuris šiaip ar taip ugdymo yra dedamas į tikslingo gyvenimo pagrindą. Bet tikrai geras įprotis yra tada, kai jis ne tik pasižymi teigiamuoju turiniu, bet ir sąmoningai yra suprantamas kaipo gera ypatybė, t. y. kai jis nėra aklas, bet sąmoningai pateisinamas pačio ugdytinio supratimu. Tuo tikslu įprotis anksčiau ar vėliau, prieš arba po įpratimo, turi būti paaiškintas tam tikru pamokymu. Pavyzdžiui, ugdytinis auklėjamas vi-

suomeniniu būdu. Jis pratinamas prie tinkamo apsiėjimo ir sugyvenimo su savo draugais, prie solidarumo išlaikymo savo elgimesi, prie palaikymo mokykloje viešosios tvarkos, kuri turi reikšmės visiems draugams, ir t. t. Kai jis sugeba suprasti protingus visuomeninio auklėjimo motyvus, dažniausiai tačiau vienu laiku su pratinimu, jis yra pamokomas apie mokyklos gyvenimo sąryšį su būsimuoju visuomeniniu gyvenimu; apie didelę mokėjimo sugyventi su savo draugais reikšmę; apie solidarumo jausmų kilnumą ir apskritai visuomeninio išsiauklėjimo svarbą.

Bet reikia pagaliau pasakyti, kad ir šito pamokymo, turinčio vietos šalia pratinimo, dar nepakanka, norint išpildyti visą skatinimo planą. Reikia dargi ugdytiniui įkvėpti realios linkmės atitinkamai elgtis būsimame savo gyvenime plačioje visuomenėje, kad jis ir tuomet įstengtų vadovautis solidarumo, taikingumo, tvarkingumo principais, ir šiaip jau reikia jam suteikti deramos pagarbos visuomeniniam autoritetui. Todėl šalia pratinimo ir pamokymo dar įkvėpimas turi atlikti savo rolę ugdomajame darbe: būtent, jis privalo suteikti ugdytiniui pastovią linkmę, kuri nustatytų jį tinkamu būdu gyvenimo sūkuryje ir leistų jam lengviau apsispręsti protingais motyvais, kai gyvenimas bus pastatęs jam tam tikrą problemą. Įkvėpimas, einąs iš ugdytojo į ugdytinį, yra tarsi ugdomoji sugestija, t. y. įtaiga arba net inspiracija, kuri nieko neliepia ir nieko griežtai nereikalauja, bet tuo ir yra tvirta, kad ji, kaip ir draugiškas patarimas, labiausiai įtikina ir išvidiniu būdu verčia atitinkamai elgtis. Štai kodėl, pavyzdžiui, dorinio auklėjimo srityje reikia nuolatos stengtis, kad auklėtojo įsakinėjimas, auklėtiniui brėstant, keistųsi patarinėjimu.

Taigi pratinimas, pamokymas ir įkvėpimas yra trys pagrindinės skatinimo pareigos, arba net priemonės. Pratinimas, taip sakant, riša ugdytinio praeitį su jo dabartimi; pamokymas formuoja ugdytinio dabartį; įkvėpimas sten-

giasi nulemti jo ateitį. Pratinimas gamina gerų įpročių; pamokymas žadina sąmoningumą; įkvėpimas skatina pasilikti ištikimam per visą savo gyvenimą aukštiems ugdymo principams.

Iki šiolei buvo kalbėta apie ugdomąjį išvystymą. Dabar tenka mums dar kiek susidomėti ugdymu kaipo perteikimu. Ugdymas juk privalo ne tik išvystyti žmogaus sugebėjimus, bet dar perteikti naujai kartai visą eilę materialinių ir dvasinių gėrybių, kurių yra sukūrusi žmonija kultūriniame istorijos vyksme. Šitos kultūrinės gėrybės yra visa tai, ko yra pasiekę ūkis, technika, fizinė kultūra, mokslai, menai, dora, religija. Ir technikos priemonėmis laimėti įrankiai, ir moksliškojo genijaus atidengimai, ir meno dailenybės, ir geri dorovės įpročiai, ir religijos laimėjimai su jos įstaigomis – visa tai sudaro žmonijos materialinį ir dvasinį turtą, kuris gali ir privalo būti saugojamas bei perteikiamas iš kartos į kartą. Kai čia kalbama apie perteikimą, tai nedera dar šitas perteikimas suprasti grynai materialine prasme. Tai visų pirma reiškia, kad ugdymu augąs – brėstąs žmogus privalo būti paruoštas dalyvauti kultūriniame žmonijos gyvenime, juo gyventi ir toliau jį kurti. Kitaip tariant, kultūrinių gėrybių perteikimas negali būti imamas be sąryšio su išvystymu atitinkamų sugebėjimų jomis naudotis ir jas toliau gaminti. Jei kultūrinės gėrybės yra perteikiamos be tokių sugebėjimų išvystymo, jų perteikimas beveik yra lygus jų sunaikinimui.

Iš kultūros filosofijos galima pastebėti, kad visose trijose gyvenimo srityse, t. y. prigimtyje, kultūroje ir religijoje, yra atitinkamų objektyvinių apraiškų, kuriomis yra gamta, civilizacija ir Bažnyčia. Jei išvystymas lavina tik prigimtąjį kultūrinį ir religinį sugebėjimą, tai perteikimas įveda naują žmogų į faktiną gamtos, civilizacijos ir Bažnyčios padėtį. Pavyzdžiui, didaktikos priemonėmis išvystymas išlavina žmoguje intelektualinį sugebėjimą pažinti tiesą; ogi pertei-

kimas duoda galimybės pasisavinti mokslo pažintis, jau kitų žmonių įgytas įvairiais laikais ir įvairiose vietose. Ir tai, kas čia pasakyta apie vieną tik protinimą, turi panašios reikšmės visoms kitoms ugdymo sritims, nors ne visur vienodai ryškiai gali būti skiriamu išvystymas ir perteikimas, vadinasi, formalinė ir materialinė ugdymo pareigos.

Išvystomoji ir ypatingai perteikiamoji ugdymo pareigos turi uždavinio pakelti augančią kartą prie to kultūringumo laipsnio, kurio yra pasiekusi suaugusi karta. Tokiu būdu ugdymas tampa vienas iš svarbiausių kultūringumo veiksnių, nes tik jo priemonėmis tegalima palaikyti kultūros stovį toje aukštumoje, kurios jinai yra priėjusi savo istoriniame vyksme. Kai ugdymas smunka žemyn, sykiu su juo puola ir kultūros lygis. Užtat, lavindamas žmoguje visas jo galias ir pateikdamas joms kultūrinių gėrybių, tarsi joms tinkančio maisto, ugdymas ruošia žmogų ne tik kultūriniam gyvenimui, bet ir kultūrinei kūrybai. Tokiu būdu kultūra palaikoma, plečiama ir tobulinama iš kartos į kartą paruošiamosiomis ugdymo priemonėmis.

* * *

Tarp kultūrinio gyvenimo savybių yra ir visuomeniškumas. Kultūros filosofija, be kita ko, aiškina sąryšį, kurio yra tarp kultūros, istorijos ir visuomeninio gyvenimo. Istorinės tautos yra kultūringos tautos ir sykiu tautos, gyvenančios aukštesniu visuomeniniu gyvenimu. Kai buvo sakyta, kad ugdymas įveda naują žmogų į kultūrinį gyvenimą, tuo pačiu buvo bendrai prileidžiama, kad ugdymas taip pat privalo įvesti ugdytinį ir į visuomeninį gyvenimą. Jei tad į ugdymo pareigų suskirstymo pagrindą dėsime asmens ir visuomenės santykiavimą, tai šituo atžvilgiu turėsime suskirstyti ugdymo pareigas į individualinę ir visuomeninę. Kai ugdymas išvysto žmogaus galias ir perteikia jam peda-

goginių gėrybių, žiūrėdamas vien į asmens klestėjimą nepriklausomai nuo jo santykių su visuomene, tai reikia pasakyti, kad jis eina individualinę pedagogijos pareigą. Kai, atvirkščiai, ugdymas auklėja bei lavina atskirą asmenį, žiūrėdamas į jo sąryšį su visuomene, t. y. statydamas atskiro asmens išsivystymą į priklausomybę nuo visuomeninės gerovės, reikia pasakyti, kad jis eina visuomeninę pedagogijos pareigą. Iš tikrųjų būtų čia tiksliau kalbėti ne apie ugdymo pareigas, bet apie ugdymo linkmes.

Prie šios progos pažymėsime, kad buvo net bandymų skirstyti pedagogikos mokslą pagal individualinį ir visuomeninį atžvilgį, į individualinę ir visuomeninę pedagogiką. Šitokis pedagogikos mokslo suskirstymas tegalėtų būti tikslingas vien tada, jei pats ugdymas iš tikro galima būtų suskirstyti į dvi išsemiančias ir išsiskiriančias sritis, individualinę ir visuomeninę. Tuo tarpu visame ugdyme ir kiekvienoje atskiroje jo srityje galima įžvelgti individualinis ir visuomeninis atžvilgis, bet statyti šalia šitų įvairių ugdymo sričių dar visuomeninis ir individualinis auklėjimas nėra nei reikalo, nei racionalaus pagrindo. Kiekvieno mokslo dalykai galima tyrinėti įvairiais specialesniais atžvilgiais, einant monografinio tyrinėjimo keliu. Todėl ir pedagogikos objektas, t. y. ugdymas, galima taip pat tyrinėti individualiniu ir visuomeniniu atžvilgiu. Bet tai dar nereiškia, kad yra reikalo skirti pats pedagogikos mokslas į individualinę ir visuomeninę pedagogiką. Tiesa, praktikoje pasitaiko, kad vieni pedagogai teoretikai, kaip, pavyzdžiui, Zilleris, išdėsto pedagogikos sistemą labiau atsižvelgdami į individualinę ugdymo pareigą; tuo tarpu kiti atsižvelgia labiau į visuomeninę ugdymo pareigą. Pavyzdžiui, Natorpas, nors ir sakė, kad „tikra pedagogika privalo būti tiek pat individuali, kaip ir visuomeninė", vis dėlto savo pedagogiką pavadino „Sozialpädagogik" (visuomeninė pedagogika).

Šiaip ar taip, gerai išlaikyta pedagogikos sistema turi pu-

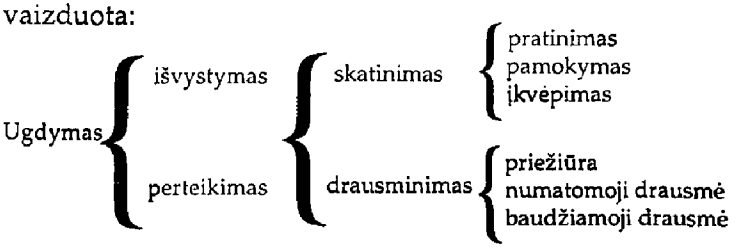
siausvyroje pravesti individualinį ir visuomeninį ugdymo atžvilgį pagal savo pareigas tarnauti tiek asmens, tiek ir visuomenės reikalams. Įvairiais laikais ir įvairiose tautose buvo kreipta daugiau dėmesio tai į individualinę, tai į visuomeninę ugdymo pareigą. Sparta, pavyzdžiui, auklėjo žmoguje labiausiai visuomenės narį. Atėnai dėjo daugiau pastangų į harmoningą žmogaus asmens išvystymą. Viduramžiais asmuo buvo auklėtas tampriuose santykiuose su valstybe ir Bažnyčia. Naujų laikų renesansas labiau domėjosi žmogaus individualumu. Buržuazinis liberalizmas, sustiprėjęs po Didžiosios prancūzų revoliucijos, pastūmė pedagoginį veikimą į per daug individualistines vėžes. Socializmas, kaipo griežta reakcija prieš buržuazinį liberalinį individualizmą, ėmė savo ruožtu stumti pedagogikos mokslą į socialinę linkmę. Krikščioniškoji pedagogika, kuri krikščionių pasaulėžiūroje randa tobulo asmens ir tobulos visuomenės suderinimo idealą, stengiasi išlaikyti pusiausvyroje individualinę ir visuomeninę ugdymo pareigas.

Atsižvelgiant į mūsų gyvenamąją gadynę, kur katastrofiškai pasireiškė kraštutinio individualizmo ir subjektyvizmo išdavos, negalima nekreipti tačiau ypatingo dėmesio į visuomeninį auklėjimą nepamirštant, žinoma ir individualinių asmens reikalų. Todėl mūsų laikų pedagogika privalo specialiai susirūpinti klausimu, kaip geriausiu būdu galima būtų auklėti naujos kartos, kad jos tinkamai atsakytų teisėtiems visuomeninio gyvenimo, t. y. šeimynos, savivaldybių, tautos, valstybės, tautų sąjungos, reikalams, būdamos sykiu tinkamai paruoštos individualiniams asmens reikalams.

Visuomeninio auklėjimo pavyzdys, be kita ko, mums parodo, kad ugdomosios pareigos, kurios veda ugdytinį prie fizinio ir dvasinio subrendimo, neturi visai pastovios normos, nes suaugusiam žmogui statomi įvairūs reikalavimai įvairiais laikais ir įvairiose vietose. Jei tad sakoma, kad ugdy-

mas turi vesti naujas kartas į fizinį bei dvasinį subrendimą, tai savaime suprantama, kad šitas subrendimas privalo būti toks, kad atitiktų laiko, vietos ir profesijų reikalavimus. Žmogus privalo būti ugdomas taip, kad visos jo galios būtų harmoningai išvystytos ir kad sykiu jam būtų perteiktos kultūrinės gėrybės, kuriomis gyvena pati visuomenė, kurioje tenka jam gyventi. Bet žmogus privalo būti išugdytas ne tik pajėgiančiu gyventi kultūriniu savo aplinkos gyvenimu, bet dargi sugebančiu pastūmėti šitą kultūrinį gyvenimą pažangos keliu.

Pagrindinių ugdymo pareigų schema gali būti šitaip atvaizduota:



b. ***Ugdymo tikslai***

Betyrinėdami ugdymo pareigas, turėjome progos matyti, kas yra tasai fizinis bei dvasinis subrendimas, į kurį veda auklėtinį ugdomasis veikimas. Pasirodo, kad ugdymas turi paruošti žmogų tokiam gyvenimui, koks jam tenka gyventi savo kultūrinėje aplinkumoje, ir dar taip, kad pats gyvenimas eitų pažangos keliu. Subrendimas tad reiškia, kad žmogus gali sąmoningai nusimanyti apie savo gyvenimo tikslus bei uždavinius ir laisvai juos vykdyti savo veikimu.

Šitokis ugdymo tikslo aptarimas yra grynai formalinis ir nieko nesako apie paties tikslo turinį. Norint konkrečiau spręsti apie ugdomojo tikslo turinį, reikia, matyt, nustatyti paties gyvenimo tikslas, kaipo netiesioginis, arba tolimesnis, ugdymo tikslas. Kadangi bendrai tariamas tiesioginis

ugdymo tikslas, kuris yra ne kas kita, kaip žmogaus pasiruošimas lemtam gyvenimui, nieko dar nesako apie paties šito tikslo turinį, tai paprastai, kai kalbama apie ugdymo tikslą, turima galvoje tolimesnis ugdymo tikslas, kuriuo yra paties gyvenimo tikslas. Netiesioginis yra jis ugdymui todėl, kad jis plaukia ne iš ugdymo sąvokos, bet iš žmogaus gyvenimo supratimo. Jei pirmasis ugdymo tikslas, t. y. tiesioginis, yra formalinis, tai antrasis jo supratimas, plaukiąs iš gyvenimo tikslo supratimo, yra materialinis ta prasme, kad jis nurodo šito tikslo turinį.

Dažniausiai nurodymu į formalinį ugdymo tikslą buvo aptariamas pats ugdymas. Pavyzdžiui, Platonas aptarė ugdymą šitokiu būdu: „Ugdymas turi tikslu suteikti kūnui bei sielai visą gražumą ir visą tobulumą, kuriuos jiedu pajėgia atsiekti". Panašiai aptarė ugdymą ir Kantas, sakydamas, kad „ugdymas yra išvystymas žmoguje viso tobulumo, kuris glūdi jo prigimtyje". Tą pačią idėją Johnas Stuartas Millis išreiškė šitaip: „Ugdymas apima visa tai, ką mes patys padarome, ir visa tai, ką kiti mums daro, kad mus priartintų prie mūsų prigimties idealo". Nenutolsta nuo šitos aptarimo rūšies ir Herbertas Spenceris, kai trumpai ir tiksliai išsitaria, kad „ugdymas yra žmogaus ruošimas pilnutiniam gyvenimui".

Kaip matome, kol pedagogai teoretikai stengiasi nustatyti formalinį ugdymo tikslą, jų ugdymo aptartys mažai tesiskiria vienos nuo kitų. Užtat, kai tik tiems patiems pedagogams teoretikams tenka nustatyti materialinis tikslas, bendras ugdymui ir gyvenimui, pažiūros ima žymiai skirtis, nes gyvenimo tikslo supratimas šiaip ar taip pareina nuo bendros žmogaus pasaulėžiūros. Pozityvistas Spenceris, matąs ugdyme ruošimą pilnutiniam gyvenimui, išskirs, žinoma, iš šito pilnutinio gyvenimo religiją. Utilitaristas Millis gyvenimo tikslą matys žmogaus laimėje, savotiškai suprantamoje. Kantas gyvenimo prasmę matys formalistiniame

prievolių pildyme ir į tai primygtinai siūlys kreipti dėmesį ugdomajame veikime. Žodžiu tariant, materialinis, arba netiesioginis, ugdymo tikslas, sutampąs su paties gyvenimo tikslu, yra kiekvieno pedagogo suprantamas pagal savo pasaulėžiūrą. O kadangi pats pedagogikos mokslas pasaulėžiūros klausimų nesprendžia, tai jo linkmė pasirodo esanti priklausomybėje nuo pasaulėžiūros, nes faktinai ugdymas negali apsieiti be materialinio savo tikslo supratimo. Šitame punkte ypač aiškėja pedagogikos mokslo sąryšis tiek su moksliškąja pasaulėžiūra, esančia filosofijos žinioje, tiek ir su religine pasaulėžiūra, specialiai teologijos tyrinėjama.

Taigi išeina, kad faktinas pedagogikos sąryšis su pasaulėžiūra yra neišvengiama būtinybė, kuri, kaipo tokia, turi visą eilę išdavų tiek pedagoginei teorijai, tiek ir pedagoginei praktikai. Įvyksta tai jau todėl, kad nuo pažiūros į žmogaus gyvenimą, į jo tikslus bei uždavinius, pareina šiaip ar taip ugdomosios teorijos bei ugdomojo meno linkmė. Čia kaip tik išeina aikštėn pritaikomasis pedagogikos mokslo pobūdis, būtent, tai, kad pedagogika pritaiko ugdytojo ir ugdytinio santykiavimui principus, kuriuos ji semiasi iš kitų mokslų. Apie ugdomąją medžiagą jai pateikia davinių jos grindžiamieji mokslai, kaip antai: pedagoginė psichologija, pedologija, eksperimentinė psichologija, eksperimentinė pedagogika ir t. t. Tuo tarpu tikslus ugdomajam veikimui nustato vedamieji pedagogikos mokslai, kuriais yra visų pirma filosofija ir teologija, kaipo pasaulėžiūros mokslai. Norint tad pedagogikos sistemoje nustatyti ugdomajam veikimui materialinį tikslą, sutampantį su gyvenimo tikslu, nėra galimybės apsieiti be pasaulėžiūros mokslų. Maža to: norint sudaryti vieną kurią pedagogikos sistemą ir ją nuosekliai išvystyti visose jos dalyse ir visuose jos pritaikymuose prie pedagoginės praktikos, tenka imtis vedamuoju pradu tam tikrą pasaulėžiūrą, kuri yra laikoma tikra bei teisinga.

Šita neišvengiama būtinybė verčia ir mane padėti į pedagoginės sistemos pagrindą tam tikrą pasaulėžiūrą, kuri, mano įsitikinimu, yra vienintelė tikra pasaulėžiūra. Suprantama savaime, kad šitokia pasaulėžiūra man yra teistiškoji pasaulėžiūra, kuri remiasi ta trunkančia per amžius filosofija, kuri eina nuo Aristotelio per šv. Tomą Akvinietį ir pasiekia mūsų laikus, kaipo nuolat turtėjantis integralinis sintetizmas. Kiek pedagogikos sistema nori pasilikti vien mokslo ribose ir nesiremti Apreiškimo daviniais, jai dera tenkintis vien ta pasaulėžiūra, kurią sugeba apdirbti filosofijos mokslas. Tuomet gaunama filosofinė pedagogika, kuri yra tokiu būdu atribojama tiek nuo eksperimentinės pedagogikos, tiek ir nuo pastoralinės pedagogikos, pagrįstos tarp kitko teologijos daviniais. Pedagogikos sistema, kurią tenka man dėstyti, yra kaip tik suprantama kaipo filosofinė pedagogika, arba, kitaip tariant, ima savo vedamuosius principus gyvenimo tikslų atžvilgiu iš filosofinės pasaulėžiūros.

Integralinis sintetizmas, kuriuo man tenka remtis pedagogikos sistemoje ir kuris tenka ginti per filosofinių dalykų paskaitas, be kita ko, pasižymi plačiomis savo pažiūromis į žmogaus gyvenimą. Jis ne tik neneigia jokios žmogaus gyvenimo srities, bet lygiai rimtai skaitosi su visomis trimis pagrindinėmis jo sritimis, t. y. prigimtimi, kultūra ir religija, ir dar kiekvienoje iš šitų sričių domisi teorine, praktine ir estetine dalimi. Šitaip suprantamas gyvenimas gali būti teisingai pavadintas pilnutiniu. Todėl ir ugdymas, kuris ruošia naujas kartas šitaip suprantamam gyvenimui, pridera taip pat vadinti pilnutiniu.

Grįžtant prie ugdymo tikslų, reikia atsiminti, kad ugdymas turi savo artimesnius ir tolimesnius tikslus. Artimesnis ugdymo tikslas, kuris gali būti smulkiau skirstomas, yra, bendrai tariant, žmogaus pasiruošimas pilnutiniam gyvenimui. Tolimesni ugdymo tikslai yra patys žmogaus pilnu-

tinio gyvenimo tikslai. Pirmuoju atveju ugdymo tikslas aptariamas grynai formaliniu būdu. Antruoju atveju, kai kalbama jau apie žmogaus gyvenimo tikslus, ugdymo tikslai aptariami, taip sakant, materialiniu būdu, t. y. nusakoma jų materija, arba turinys. Faktinai šitiedvi tikslų rūšys yra labai surištos viena su antra: ruošdamas žmogų pilnutiniam gyvenimui, ugdymas tuo pačiu ruošia žmogų jo gyvenimo tikslams siekti. Kitaip tariant, savo tolimesnių tikslų ugdymas siekia per artimesnį tikslą, būtent, per žmogaus paruošimą gyvenimui.

Religinės pasaulėžiūros supratimu, bendras ir galutinis žmogaus tikslas yra pats Dievas: sutapdamas tobuloje vienybėje su savo pirmavaizdžiu, kuris glūdi Dievo esmėje, žmogus pasiekia sykiu ir savo aukščiausią tobulumą, ir savo didžiausią laimingumą. Pats Dievas, kaipo nelygstamasis gėris, yra tad žmogui aukščiausias galutinis tikslas. Betgi aukščiausias galutinis tikslas ne tik nepanaikina, bet ir suponuoja visą eilę įvairių įvairiausių artimesnių tikslų, kurių žmogus gali turėti atskirose gyvenimo srityse pagal atskiras savo išgales. Tai reiškia, kad žmogus suranda visą eilę atskirų gėrybių, kurios tarnauja jam atskirais tikslais ir kurios normaliai turi būti galutinėje sąskaitoje palenktos aukščiausiai gėrybei.

Bet, jei bendras ir galutinis žmogaus gyvenimo tikslas tarnauja netiesioginiu būdu ir ugdymui bendru ir galutiniu tikslu, tai ir atskiri žmogaus gyvenimo bei veikimo tikslai yra panašiai atskiri ugdymo tikslai. Skirtumas čia tėra vien tas, kad tai, kas gyvenimui yra tikslas tiesioginiu būdu, ugdymui yra tikslas netiesioginiu būdu. Taip dorinis gėris sudaro žmogaus gyvenimui atskirą tiesioginį tikslą, tuo tarpu ugdymui jis yra tikslas ta prasme, kad žmogaus ruošimas doriniam gyvenimui netiesioginiu būdu siekia ir dorinio gėrio.

Žmogaus tikslu paprastai yra tai, kas yra jo laikoma gė-

rybe kokia nors prasme. Pavyzdžiui, tiesa, gėris, grožis yra žmogui aukštosios gėrybės, kurių jis stengiasi pasiekti savo gyvenimu bei veikimu. Kaip žmogaus gyvenimo tikslai netiesioginiu būdu yra ir ugdymo tikslai, taip ir gėrybės, kuriomis žmogus gyvena ir dėl kurių veikia, yra netiesioginiu būdu gėrybės ir ugdymui. Tokiu būdu tiesa, gėris ir grožis yra ir ugdymui netiesioginės gėrybės, kurios tarnauja jam netiesioginiais tikslais. Kalbant tiksliau, reikia pasakyti, kad tiesa yra vyriausias netiesioginis tikslas intelektualiniam lavinimui, gėris – doriniam auklėjimui ir grožis – estetiniam lavinimui.

Tiesa, gėris ir grožis, kaip matome, yra pagrindiniai netiesioginiai tikslai kultūrinio ugdymo srityje. Norint išsemti visą ugdymo plotą, reik dar nurodyti pagrindiniai netiesioginiai tikslai fiziniam lavinimui ir religiniam auklėjimui. Ir štai materialinio gyvenimo srityje siekiamoji gėrybė, arba tikslas, yra gerai suprantama fizinė galybė, kaipo materialinis gyvenimo pagrindas, kuris turi tarnauti atrama kultūriniams tikslams. Religinio gyvenimo srityje siekiamoji gėrybė, arba tikslas, yra pati Dievybė, kaipo aukščiausioji viršūnė, į kurią galutinėje sąskaitoje veda kultūriniai tikslai. Tokiu būdu žmogaus gyvenimui bei veikimui ir tuo pačiu ugdymui galima numatyti penkios siekiamosios gėrybės, kurios, kaipo tokios, yra ir tikslai: būtent, fizinė galybė, tiesa, gėris, grožis ir Dievybė. Šitos penkios siekiamosios gėrybės, arba netiesioginiai ugdymo tikslai, kaip lengva pastebėti, atitinka penkias pagrindines ugdomojo veikimo sritis: fizinį mankštymą, protinimą, dorinimą, estetinimą ir religinimą.

Žinoma, labai bendrai čia nusakyti netiesioginiai, arba tolimesni, ugdymo tikslai dar nieko mums nesako, koks privalo būti pats ugdymas įvairiose savo srityse. Šitie tolimesni ugdymo tikslai vien tenustato linkmę, kuria ugdymas turi būti orientuojamas, arba vedamas. Bet šitas ugdymas

bus dar geriau orientuojamas derama linkme, kai jam bus statomi ne tik netiesioginiai, arba tolimesni, tikslai, bet ir artimesni tikslai, kurie faktinai veda prie pirmųjų. Skirtumas tarp tolimesnių ir artimesnių ugdymo tikslų yra, kaip žinome, tas, kad tolimesni ugdymo tikslai yra paties gyvenimo tikslai, tuo tarpu artimesni ugdymo tikslai glūdi tik žmogaus ruošime gyvenimui ir tuo pačiu gyvenimo tikslams. Čia ir kyla klausimas, kokie yra šitie artimesni ugdymo tikslai, kurie statomi pačiam ruošimui gyvenimo tikslams.

Yra savaime aišku, kad ruošimas gyvenimui negali atsiekti paties gyvenimo tikslų, nes jis tegali atsiekti vien tuos tikslus, kurie neišeina iš ugdytinio prigimties ribų. Pavyzdžiui, ruošiant ugdytinį tiesos pažinimo reikalui gali būti atsiekta, pedagoginio veikimo tvarkoje, ne pati tiesa, realizuojama mokslo pavidalu, bet tasai mokinio prigimties nusiteikimas, kuris yra reikalingas tiesai pažinti. Todėl, jei pati tiesa yra netiesioginis protinimo tikslas, tai reikiamas tiesai pažinti nusiteikimas yra jau tiesioginis, arba artimesnis, protinimo tikslas. Sykiu yra aišku, kad, norint tiesą pažinti, reikia pirma įsigyti tam tikro nusiteikimo, arba dispozicijos, su kurio pagalba tiesa ir yra atsiekiama. Faktinai tiesa atsiekiama su pagalba intelektualinio išsilavinimo, kuris ir yra reikiama čia dispozicija, arba nusiteikimas. Tokiu būdu, kalbant vien apie protinimą, pasirodo, kad tolimesnis, arba netiesioginis, protinimo tikslas yra pati tiesa, suimama mokslo priemonėmis, tuo tarpu artimesnis, arba tiesioginis, protinimo tikslas yra intelektualinis išsilavinimas. Tiesa yra siekiamoji gėrybė, tuo tarpu intelektualinis išsilavinimas yra protinimui siekiamoji vertybė. Protinimas tarsi daro ugdytinį vertą tos gėrybės, kuri yra siekiamasis jo tikslas. Būtent, ugdytinis tampa vertas tiesos tik tada, kai įgauna intelektualinio, arba protinio, išsilavinimo.

c. *Ugdomosios vertybės*

Kaip matome, nuo ugdymo tikslų tiesioginis kelias veda mus prie ugdomųjų vertybių. Siekiant kurio tikslo, galima įvairiai nusistatyti jo atžvilgiu. Galima jam tarnauti vien priepuoliais, kiek gyvenimo aplinkybės mus į tai stumia. Galima turėti tam tikro nusiteikimo, arba nuotaikos, palankios tikslingam veikimui. Galima toliau turėti įgimto polinkio šitam reikalui. Galima turėti taip pat įpratimo siekti šito tikslo. Pagaliau galima turėti sykiu ir palinkimo, ir įpratimo, ir sąmoningo nusistatymo, ir patyrimu išmėginto sugebėjimo eiti prie šito tikslo. Šitokis sąmoningas ir įprastas nusistatymas doros dalykuose paprastai vadinamas dorybe. Bet, panorėjus apibendrinti šitokią sąvoką kitoms veikimo sritims, galima pavadinti panaši veikiančio asmens savybė pastovia bei sąmoninga, t. y. habitualine, dispozicija, lietuviškai tariant, pastoviu bei sąmoningu, t. y. įprastiniu, nusiteikimu.

Iš štai *pastovūs bei sąmoningi ugdytinio nusiteikimai, atitinką siekiamuosius gyvenimo tikslus, arba gėrybes, ir yra ugdomosios vertybės*. Ogi žinant pagrindines siekiamąsias gyvenimo gėrybes, galima jau nustatyti pagrindinės ugdomosios vertybės, arba tie sąmoningi bei pastovūs nusiteikimai, kurie turi būti ugdymu išvystyti ugdytinio prigimtyje. Pagrindinės siekiamosios gyvenimo gėrybės, kaip žinome, yra gerai suprasta fizinė galybė, tiesa, gėris, grožis ir Dievybė. Pasirodo, kad gerai suprastą fizinę galybę atitinka toji ugdomoji vertybė, kuri yra žmogaus kūno nusiteikimas aukštesniems tikslams. Tai reiškia, kad tikrai galingas fiziniu atžvilgiu yra tasai, kas sugeba palenkti savo kūną aukštesniems gyvenimo tikslams. Kaip pamoko gerai suprastas fizinio lavinimo mokslas, tikra fizinės galybės išraiška yra ne atletizmas, esąs sau tikslas, bet asketizmas, kuris reikalauja ne ko kito, kaip tik palenkti kūno gyvenimą aukštesniems gyvenimo tikslams. Tik einant šita linkme, gali būti

pateisinta tam tikra racionali, t. y. neatpalaiduota nuo aukštesnių gyvenimo tikslų, atletika.

Kūno nusiteikimas aukštesniems gyvenimo tikslams faktinai reiškia tokį jo nusiteikimą, kuris yra kuo palankiausias tiesos pažinimui, doriniam veikimui ir estetinei kūrybai. Visiems šitiems reikalams kūnas gali būti mažiau ar daugiau nusiteikęs, o visai neišlavintas ir apleistas kūnas gali net būti jiems tramdomąja kliūtimi. Čia, žinoma, negaliu smulkiau nagrinėti šito klausimo. Tenka eiti prie ugdomųjų vertybių, atitinkančių ką tik paminėtas kultūrinio ugdymo gėrybes, arba tikslus.

Pasirodo toliau, kad tiesą, kaip intelektualinio gyvenimo gėrybę, atitinka toji ugdomoji vertybė, kuri yra intelektualinis arba protinis išsilavinimas ir kuri sudaro pagrindinę žymę moksliškajame subrendime. Protinis išsilavinimas yra pastovus bei sąmoningas nusiteikimas, kuris leidžia pažinti tiesą kritišku bei sistemingu būdu. Dorinio auklėjimo srityje dorinį gėrį, kaipo dorinio gyvenimo siekiamąją gėrybę, atitinka toji ugdomoji vertybė, kuri yra dorinis valios išsiauklėjimas ir kuri sudaro pagrindinę tvirto būdo žymę. Dorinis valios išsiauklėjimas yra pastovus bei sąmoningas nusiteikimas, kuris leidžia realizuoti dorinį gėrį su dorybių pagalba. Estetinio lavinimo srityje grožį, kaipo siekiamąją estetinio gyvenimo gėrybę, atitinka toji ugdomoji vertybė, kuri yra estetinis išsilavinimas ir kuri sudaro pagrindinę estetinės kultūros žymę. Estetinis išsilavinimas yra pastovus bei sąmoningas nusiteikimas, kuris leidžia grožėtis dailenybėmis ir jų kurti. Tokiu būdu kultūrinio ugdymo srityje randame tris kuo bendriausias ugdomąsias vertybes: protinį išsilavinimą, dorinį valios išsiauklėjimą ir estetinę kultūrą. Norint apimti visas šitas ugdomąsias vertybes vienu terminu, galima būtų pasakyti, kad pagrindinė kultūrinimo vertybė yra kuo pilniausias sielos galių išsivystymas.

Kai yra nustatyta, kad fizinę galybę atitinka kūno nusiteikimas aukštesniems tikslams ir tuo pačiu jo palinkimas paklusti sielos galioms ir kad tiesą, gėrį ir grožį atitinka sielos galių išsivystymas per protinį išsilavinimą, dorinį išsiauklėjimą ir estetinę kultūrą, telieka dar išspręsti, kokia ugdomoji vertybė atitinka Dievybę, kaipo siekiamąjį tikslą religinėje gyvenimo srityje. Atsiekti tikslas reiškia tam tikra prasme jis pasisavinti, kiek jis yra siekiamoji gėrybė, ir paskui juo pasiturėti. Atsiekti tad galutinis religijos tikslas, t. y. pati Dievybė, reiškia tam tikra prasme pasisavinti šita Dievybė ir ja pasiturėti, per mistinį su ja susijungimą. Tasai pastovus nusiteikimas, kuriuo jungiamasi su Dievybe, taip sakant, pasisavinama ir ja pasiturima, ir yra ne kas kita, kaip šventumas. Tokiu būdu šventumas yra tasai pastovus ir sąmoningas nusistatymas, kuris yra siekiamas religiniu auklėjimu kaipo vyriausioji ir aukščiausioji ugdomoji vertybė. O kadangi šitas nusiteikimas glūdi dvasios gelmėse, tai šventumas galima dar pavadinti aukščiausiu dvasios klestėjimo laipsniu.

Nesunku pastebėti, kad ugdomosios vertybės kyla iš apačios į viršų tam tikroje hierarchijoje: kūnas turi pasižymėti nusiteikimu aukštesniems gyvenimo tikslams, kurie yra siekiami sielos galiomis ir kuriais yra tiesa, gėris ir grožis. Sielos galios turi pasižymėti nusiteikimais, kuriais yra atsiekiami tiesa, gėris ir grožis ir kuriais šitos gėrybės yra palenkiamos aukščiausiam dvasios nusiteikimui, arba didžiausiam dvasios klestėjimui, suvedančiam aukštuosius tiesos, gėrio ir grožio idealus prie jų pirmutinio šaltinio, t. y. prie Dievo esmės.

Nustačius pagrindines ugdomąsias vertybes šalia gyvenimo tikslų, kurie yra ugdymui tolimesniais, arba netiesioginiais tikslais, ne tik yra geriau paaiškėjusi ugdymo linkmė, bet ir paties ugdomojo veikimo turinys. Tiesa, šitas turinys tėra vos suimtas labai bendrais bruožais, bet vis dėlto jau

yra gautas tam tikras pilnutinio ugdymo supratimas. Čia dera dar padaryti keletas paaiškinamųjų pastabų, kurios galėtų padėti geriau suprasti kai kurias pilnutinio ugdymo sistemos ypatybes.

Kultūros filosofijos kurse pažymima, kad gyvenime galima skirti subjektyvinės ir objektyvinės lytys. Subjektyvinėmis gyvenimo lytimis yra prigimtis, kultūra ir religija; tuo tarpu objektyvinėmis lytimis, jas atitinkančiomis, yra gamta, civilizacija ir Bažnyčia. Ir štai pasirodo, kad tolimesni ugdymo tikslai yra objektyvinių gyvenimo lyčių gėrybės, tuo tarpu artimesni ugdymo tikslai, arba ugdomosios vertybės, priklauso prie subjektyvinių gyvenimo lyčių. Objektyvuota fizinė galybė sudaro gamtos veiksnį, tuo tarpu kūno galingumas, kaipo jo nusiteikimas aukštesniems gyvenimo tikslams, yra jau subjektyvinė žmogaus prigimties žymė. Toliau, tiesos realizavimas mokslinėmis pažintimis, gėrio realizavimas visuomenės dorove bei įpročiais ir grožio realizavimas sukurtomis dailenybėmis sudaro objektyvines gėrybes, tuo tarpu protinis išsilavinimas, dorinis išsiauklėjimas ir estetinis išsilavinimas yra subjektyvinės kultūros vertybės. Pagaliau Dievybės įsikūnijimas pasaulyje yra objektyvinė Bažnyčios gėrybė, tuo tarpu žmogaus šventumas yra subjektyvinė religijos vertybė. Pasirodo tokiu būdu, kad skyrimas tolimesnių ir artimesnių ugdymo tikslų remiasi galų gale tuo realiniu skirtumu, kurio yra tarp objektyvinių ir subjektyvinių gyvenimo lyčių, t. y. tarp lyčių, iš kurių vienos randa savo atramą šalia žmogaus, objekte, o kitos – žmogaus prigimtyje, subjekte.

Iš šito skirtumo plaukia dar viena labai simptominga pilnutinio ugdymo sistemai apraiška. Pasirodo būtent, kad ugdomajame veikime objektyvinės gyvenimo gėrybės ugdytiniui yra perteikiamos, tuo tarpu subjektyvinės gyvenimo vertybės yra jame išvystomos. Taip fizinė galybė tam tikra prasme gali būti perteikta sykiu su gyvenimo ap-

linkybėmis, į kurias yra statomas ugdytinis, t. y. sykiu su prigimtimi, butu, maistu ir apskritai higienos sąlygomis. Tuo tarpu kūno nusiteikimas aukštesniems gyvenimo tikslams tegali būti išvystytas tam tikromis ugdymo priemonėmis. Toliau, mokslo žinios gali būti tam tikra prasme perteiktos mokiniui, tuo tarpu protinis išsilavinimas tegali būti vien išvystytas. Visuomenės dorovė bei įpročiai tam tikrame laipsnyje perteikiami įtaigos keliu, tuo tarpu dorinis valios išsiauklėjimas vien išvystomas. Dailenybės gali būti perteiktos, estetinė kultūra – vien išvystoma. Bažnyčios gėrybės ir net pati Dievybė, pavyzdžiui, per sakramentus, perteikiamos, tuo tarpu šventumas vien išvystomas heroizmo žygiais ir su malonės pagalba.

d. *Ugdymo uždaviniai*

Paskutinį kartą man teko nustatyti bendriausieji tiesioginiai ir netiesioginiai ugdymo tikslai. Netiesioginiai ugdymo tikslai yra paties gyvenimo tikslai – gyvenimo, kuriam ugdymas ruošia naująsias kartas. Tiesioginiai yra tie ugdymo tikslai, kurie glūdi jau pačiame naujųjų kartų paruošime gyvenimui. Netiesioginiai ugdymo tikslai yra dar vadinami pedagoginėmis gėrybėmis, tuo tarpu tiesioginiai tikslai dera vadinti ugdomosiomis vertybėmis. Pedagoginės ir yra tos gėrybės, kurių žmogus siekia savo gyvenimu bei veikimu. Ugdomoji vertybė yra tasai pastovus bei sąmoningas nusiteikimas, arba dispozicija, kuri turi susidaryti ugdytinio prigimtyje, kad jis galėtų sėkmingai siekti atitinkamos pedagoginės gėrybės, t. y. atitinkamo gyvenimo tikslo. Taip fizinės prigimties srityje pedagoginė ugdymo gėrybė yra gerai suprasta fizinė galybė arba energija, tuo tarpu ją atitinkanti pedagoginė ugdymo vertybė bus, kaip sakyta, pastovus kūno nusiteikimas tarnauti aukštesniems gyvenimo tikslams. Protinimo srityje pedagoginė gėrybė yra tiesa, ugdomoji vertybė – intelektualinis

išsilavinimas, kaipo pastovus bei sąmoningas nusiteikimas. Dorinimo srityje pedagoginė gėrybė yra dorinis gėris, ugdomoji vertybė – dorinis išsiauklėjimas. Estetinimo srityje pedagoginė gėrybė yra grožis, o ugdomoji vertybė – estetinis išsilavinimas. Religinimo srityje pedagoginė gėrybė yra pati Dievybė, o ugdomoji vertybė – religingumas, kuris, kaipo pastovus bei sąmoningas nusiteikimas, aukščiausiame savo laipsnyje yra vadinamas šventumu. Pedagoginės gėrybės turi objektyvinę reikšmę, nes savo principą turi šalia žmogaus objektyvioje tikrovėje; ugdomoji vertybė turi subjektyvinę reikšmę, nes savo principą turi žmogaus prigimtyje. Todėl pedagoginės gėrybės tam tikra prasme gali būti perteikiamos, tuo tarpu ugdomosios vertybės tegali būti išvystomos. Dėl subjektyvinės ugdomosios vertybės žmogus tarsi tampa vertas objektyvinės pedagoginės gėrybės, kurios jis siekia savo gyvenimu.

Išaiškinus bendriausiais bruožais ugdymo pareigas, tikslus ir vertybes ir einant nuosekliai arčiau prie ugdymo realizavimo, tenka bendrai nušviesti ugdomųjų uždavinių klausimas.

Visų pirma reikia pastebėti, kad labai dažnai uždavinys yra painiojamas su tikslu. *Tikslas, arba siekiamoji priežastis, yra tai, ko dėlei, arba kam, kas nors daroma arba įvyksta.* Šita prasme tikslas visuomet yra tam tikra gėrybė, kuri yra pageidaujama ir kuri, kaipo tokia, yra veiksmui arba vyksmui tam tikra priežastis. Taip estetiniam lavinimui netiesioginiu tikslu yra ta gėrybė, kuri yra vadinama grožiu, tuo tarpu tiesioginiu tikslu jam yra ta subjektyvinė gėrybė, kuri specialiau yra vadinama vertybe ir kuria yra estetinis žmogaus nusiteikimas, arba estetinė dispozicija. Tuo tarpu nei grožis, nei estetinis nusiteikimas negali būti pavadinti estetinimo uždaviniais, *nes uždavinys yra tai, kas privalu daryti, norint tikslą atsiekti.* Taip ugdomasis estetinimo uždavinys yra tai, kas privalu daryti su ugdytiniu, no-

rint padėti jam atsiekti galutinį estetinimo tikslą, t. y. grožį. Šitas uždavinys vykdomas ugdomuoju veikimu, vadinamu čia estetiniu lavinimu. Nekalbant smulkiau apie estetinimo priemones, reikia bendriausiu būdu pasakyti, kad netiesioginis estetinio lavinimo tikslas, t. y. grožis, yra siekiamas per tiesioginį jo tikslą, kuriuo, kaip žinome, yra tinkamas estetinis nusiteikimas, tarnaująs bendra priemone grožėtis dailenybėmis ir joms kurti. Iš čia aiškėja jau tikra pedagoginio, arba ugdomojo, uždavinio esmė. *Ugdomasis uždavinys yra ne kas kita, kaip užduotas ugdomojo tikslo atsiekimas suteikimu ugdytinio prigimčiai atitinkamo pastovaus bei sąmoningo nusiteikimo*. Taip estetinimo uždavinys yra užduotas auklėtojui grožio atsiekimas išvystymu ugdytinyje estetinio nusiteikimo, su kurio pagalba jis galėtų grožėtis dailenybėmis ir jas kurti.

Iš to, kas pasakyta, lengva padaryti bendra išvada, kad ugdomasis uždavinys turi šiaip ar taip sujungti bei suderinti ugdymo tikslą su auklėtinio prigimtimi ir kad todėl jis nustatomas, iš vienos pusės, tikslo turiniu, o iš antros pusės – ugdytinio prigimties savybėmis. Iš čia dar geriau aiškėja ta reikšmė, kurios turi ugdymo uždaviniams, iš vienos pusės, vedamieji pedagogikos mokslai, o iš antros pusės – grindžiamieji jos mokslai. Tik tinkamai apsipažinus su pirmaisiais, galima ugdymo uždaviniams suteikti reikiamos linkmės; ogi antrųjų pažinimas yra reikalingas ugdytinio prigimties pažinimui, be kurio negali būti sėkmingo ugdomųjų uždavinių realizavimo. Geriausias ugdymo tikslas gali būti sukompromituotas ir todėl tinkamai neįvykdomas, jei atitinkamas pedagoginis uždavinys bus sprendžiamas neatsižvelgiant į ugdytinio prigimties galimybes ir į tinkančias priemones jai lavinti. Todėl vykdydamas kurį nors ugdomąjį uždavinį pedagogas privalo sykiu laikyti galvoje tiek ugdomąjį tikslą, tiek ir savo ugdytinio prigimties savybes. Tik derinant tikslą su prigimtomis ugdytinio galiomis, po-

linkiais, savybėmis ir ypatybėmis, galima tinkamai atlikti pedagoginis savo uždavinys.

Kas, pavyzdžiui, nesutiks, kad mokslas yra viena iš didžiausių gėrybių dvasiniam žmogaus gyvenimui? Tuo tarpu protinimo uždavinys gali būti taip nevykusiai sprendžiamas bei vykdomas, kad ugdytinis ne tik tikrai nepasimokys iš teikiamo jam mokslo, bet dar įgaus aversijos šitam mokslui. Jei, pavyzdžiui, pažiūrėsime, kaip kartais mokoma naujųjų kalbų, tai pamatysime, kad dažnai beveik išimtinai analitinis kalbos mokymas, priešingas gyvos kalbos vartojimui, ne tik nepasiekia savo tikslo suteikti sugebėjimo kalbėti, bet dar sužadina mokiniuose aversijos kalbų mokslui apskritai. Jis ypatingai yra kenksmingas tuo, kad gadina mokiniuose sugebėjimą vartoti gyvą kalbą taip ir tokią, kaip ir kokia ji yra vartojama gyvenime. Tai įvyksta todėl, kad kalbos mokslas yra suvedamas prie vieno tik kalbos analizavimo, prie jos suskirstymo į atskirus pradus ir paskui prie mechaninio šitų pradų įsiminimo valios pastangomis. Visa tai iš tikrųjų tik ardo mokinio psichologijoje gyvos kalbos organizmą ir daro negalimą sugebėjimą lengvai valdyti kalbos aparatą be įtemptų valios pastangų, t. y. visai savaimingu būdu. Tuo tarpu pajautimas sugebėjimo valdyti kalbos aparatą visai savaimingu būdu sudaro visą kalbos mokslų malonumą. Dažnai mokytojai elgiasi taip, tarsi jie manytų, kad pati kalba esanti vienintelė ir sykiu tiesioginė pedagoginė gėrybė, kuri reikia tik suskirstyti mažomis dalelėmis ir jomis maitinti iš dienos į dieną savo kantrūs mokiniai. Jie nesiskaito su tuo, kad tikra pedagoginė vertybė kalbos moksle yra tasai pastovus nusiteikimas, arba sugebėjimas, kuris leidžia laisvai valdyti kalbos aparatą gyviems praktikos reikalams ir kuris yra įgyjamas, pavyzdžiui, vaikystėje, intuityviniu sintetiniu būdu. Žodžiu tariant, mokytojai dažnai nesiskaito su psichologinėmis kalbos

mokymosi ypatybėmis, kurios turi vietos, kai pavyzdžiui, vaikas pramoksta kalbos iš savo tėvų. Užtat, suardę gyvąjį kalbos organizmą ir nesuteikę savo mokiniams reikiamo sugebėjimo šitą organizmą valdyti, jie, aišku savaime, negali nei tinkamai savo uždavinio atlikti, nei sėkmingai savo tikslo atsiekti ir net dažniausiai, kaip sakyta, kompromituoja patį kalbos mokslą. Štai kas lengvai įvyksta ugdomajame darbe, kai tinkamai nenusimanoma apie ugdomuosius tikslus ir priemones, kuriomis šitie tikslai turi būti suderinti su realiomis ugdytinio prigimties ypatybėmis.

Be kita ko, iš nusakyto pavyzdžio galėjo paaiškėti, kaip yra svarbu tinkamai nusimanyti, kas yra tolimesnis, arba netiesioginis, ugdomojo uždavinio tikslas, ir kas yra artimesnis, arba tiesioginis, jo tikslas, kitaip tariant, – kas yra ugdomajame uždavinyje pedagoginė gėrybė, ir kas yra ugdomoji vertybė. Čia *labai svarbi tiesa yra tai, kad gyvenimo tikslai, imami kaipo pedagoginės gėrybės, yra atsiekiami realizuojant ugdytinio prigimtyje atitinkamas ugdomąsias vertybes arba pastovius bei sąmoningus nusiteikimus ir kad kaip tik tai sudaro ugdomojo uždavinio esmę.* Žinant tai, jau ugdomojo meno dalykas yra taip suderinti kiekvienu atskiru atveju reikiamas priemones, kad uždavinys būtų kuo geriausiai atliktas. Ugdomojo uždavinio reikalui bendromis priemonėmis eina ugdomosios pareigos, kurios, kaip žinome, yra: perteikimas bei išvystymas, skatinimas bei drausminimas, pratinimas, pamokymas, įkvėpimas, priežiūra, numatomoji ir baudžiamoji drausmė. Kitaip tariant, visos konkretinės priemonės, kurios pedagogų yra taikomos ugdomiesiems uždaviniams vykdyti, gali būti suskirstytos į šešias bendresnes kategorijas, kurios išsemia perteikimą bei išvystymą, skatinimą bei drausminimą ir kurios yra pratinimas, pamokymas, įkvėpimas, priežiūra, numatomoji ir baudžiamoji drausmė.

Nekalbant dabar apie konkretines priemones, tenka dar susidomėti pedagoginių uždavinių visuma, kuri turi rūpėti kiekvienam susipratusiam pedagogui, kad jis galėtų nustatyti deramų santykių tarp savo ugdomųjų uždavinių ir visos ugdymo sistemos. Reik juk žinoti, kad pedagoginių uždavinių gali būti tiek pat, kiek pedagoginių tikslų, kadangi kiekvienas uždavinys yra užduotas tikslo atsiekimas tinkamiausiomis priemonėmis. Todėl ir pedagoginių uždavinių gali būti platesnių ir siauresnių, bendresnių ir specialesnių, panašiai kaip tikslai yra platesni ir siauresni, bendresni ir specialesni. Paskutinį kartą turėjau progos padaryti kuo plačiausią apžvalgą pedagoginių tikslų ir ugdomųjų vertybių; dabar atėjo laikas padaryti bendrą apžvalgą pedagoginių uždavinių, atitinkančių tuos tikslus ir tas vertybes.

Darant bendrą pedagoginių uždavinių apžvalgą, dera, iš vienos pusės, atsižvelgti į sistemingumo, o iš antros pusės – į aktualumo reikalą. Pirmas reikalas verčia suimti krūvon visus pagrindinius uždavinius, kurių yra pilnutinio ugdymo sistemoje. Antrasis reikalas spiria ypatingai atsižvelgti į tuos pedagoginius uždavinius, kurių mums stato dabartinės laiko bei vietos aplinkybės. Taigi visų pirma – kokių yra pagrindinių pedagoginių uždavinių pilnutinio ugdymo sistemoje? Darydami jų apžvalgą, turėsime vėl eiti iš gyvenimo apačios į viršų ir todėl pradėti ją nuo fizinio mankštymo srities.

1) *Ugdymo uždaviniai fiziniame lavinime.* Kaip žinome, fizinė galybė yra bendriausia pedagoginė gėrybė fizinio mankštymo srityje, o kūno nusiteikimas aukštesniems gyvenimo tikslams yra bendriausia ugdomoji vertybė. Gerai suprasta fizinė galybė iš tikrųjų yra tikslingai panaudojama fizinė energija. Tuo tarpu energija apskritai yra tinkamas nusiteikimas veiksmui. Žmogus, neturįs energijos, faktinai yra žmogus,

nenusiteikęs veiksmui, ypač – tam veiksmui, kuris yra filosofijoje vadinamas daikto tobulumu pagal žinomąjį posakį: *actus est perfectio rei.* Tačiau ne kiekviena energija turi tikros reikšmės žmogiškojo veikimo atžvilgiu. Tokios reikšmės, pavyzdžiui, neturi energija, bergždžiai išeikvojama netikslingame krutėjime. Žmogiškajame veikime energijos tikslingas panaudojimas yra vienas iš pagrindinių reikalavimų. Bet šitas reikalavimas tik tada gali būti tinkamai pildomas, jei jį atitinka žmogaus prigimtyje tam tikras pastovus bei sąmoningas nusistatymas tikslingai naudoti savo energiją padoriems žmogiškojo gyvenimo reikalams. Šito nusistatymo sėkmingumas, be kita ko, pareina nuo kūno nusiteikimo aukštesniems gyvenimo tikslams. Ir štai *bendriausias fizinio mankštymo uždavinys ir yra atsiekti maksimumas fizinės energijos išvystant fizinėje žmogaus prigimtyje, arba kūne, nusiteikimą tarnauti aukštesniems gyvenimo tikslams.*

Bendras posakis „kūno nusiteikimas aukštesniems gyvenimo tikslams" dar labai bendrai ir todėl labai nedaug pasako apie pedagogines fizinės kultūros ypatybes. Tenka tad šita sąvoka smulkiau paanalizuoti. Visų pirma ji reikalauja dviejų prideramų jai žymių: sveikatos bei stiprumo. Savaime juk aišku, kad be sveikatos ir be stiprumo kūnas negali būti tinkamai nusiteikęs aukštesniems gyvenimo tikslams. Kad taip yra, patvirtina tas faktas, kad, pristokus visiškai sveikatos bei stiprumo, t. y. atėjus mirčiai, kūnas atsisako tarnauti bet kuriems aukštesniems gyvenimo tikslams ir žlunga suirime. Štai kodėl kūno trūkumai neišvengiamai turi sudaryti tam tikrų atitinkamų trūkumų sielos reiškimosi būduose. Būčiau suklydęs pasakęs, kad kūno trūkumai neišvengiamai gamina dvasios trūkumų. Dvasia, kaipo laisva, turi galimybės atsilaikyti prieš kūno įtaką; bet užtat sielos galių reiškimasis yra priežastingai surištas su kūno pareigomis ir todėl atitinkamai silpnėja sulig kūno menkėjimu. Tik sielos galių reiškimosi atžvilgiu galima pa-

sakyti, kad sielos sveikata pareina nuo kūno sveikatos, interpretuojant posakį *mens sana in corpore sano*. Užtat būtų padaryta klaida pasakius, kad pats dvasinis sielos vertingumas pareina nuo kūno ypatybių ir, be kita ko, nuo jo sveikatos bei stiprumo.

Kai yra sakoma, kad kūno sveikata bei stiprumas yra sudedamieji pradai tos ugdomosios vertybės, kuria yra kūno nusiteikimas aukštesniems gyvenimo tikslams, tai sveikata bei stiprumas turi būti imamu priklausomybėje nuo šitų tikslų, nes kitaip jiedu negali turėti tikros pedagoginės vertės. Sveikata bei stiprumas, tikslingai nepavartojamu aukštesniems gyvenimo tikslams pagal protingą žmogaus prigimtį, negali sudaryti fizinio mankštymo uždavinio, nes iš dalykų esmės kūnas turi tarnauti šitai protingai žmogaus prigimčiai reiškimosi įrankiu. Tarp vienašališko atletizmo ir racionalios kūno kultūros pagrindinis skirtumas ir yra tas, kad galutinėje sąskaitoje atletizmas atpalaiduoja kūną nuo protingos žmogaus prigimties tikslų, tuo tarpu racionali kūno kultūra stengiasi išvystyti žmogaus kūną priklausomybėje nuo šitų tikslų.

Kalbama čia kūno priklausomybė nuo aukštesnių protingos žmogaus prigimties tikslų, auklėjama fizinio mankštymo eigoje, turi pasireikšti trimis specialesniais nusiteikimais pagal tai, kad žmogui tenka veikti teorinėje, praktinėje ir estetinėje gyvenimo srityje. Fizinė žmogaus prigimtis, kaip žinome, yra materialinė atrama humanitarinei kultūrai, ir todėl joje turi rasti reikiamos materialinės atramos visos humanitarinės kultūros sritys, t. y. žinija, dora ir dailusis menas. Žinija, dora ir menas ir randa sau materialinės atramos tuose fizinės prigimties nusiteikimuose, kurie joje susidaro priklausomybėje nuo teorinės, praktinės ir estetinės gyvenimo sričių. Kyla tad klausimas, kas yra šitie nusiteikimai, kurie turi būti išvystomi fiziniu mankštymu priklausomybėje nuo grynai kultūrinio lavinimo bei auklėjimo?

Teorinėje kultūros srityje ugdomoji vertybė, kaip žinome, yra intelektualinis, arba protinis, išsilavinimas. Tuo tarpu pažinimo tvarkoje protinis aktas remiasi jusliniu patyrimu, kaipo materialine savo atrama, nes niekas nepatenka į mūsų protą, kas pirma nėra perėję per mūsų juslių bei jauslių aparatą. Vadinasi, nuo mūsų juslių bei jauslių aparato veikimo šiaip ar taip pareina mūsų protinis pažinimas. Todėl yra labai svarbu, kad šitas juslių bei jauslių aparatas, kuris pateikia juslinio pažinimo ir todėl pagrindžia protinį pažinimą, veiktų pilnai, greit ir tiksliai. Tuo tarpu juslių bei jauslių aparatas priklauso mūsų fizinei prigimčiai, turinčiai tam reikalui jutimo bei jautimo organus, t. y. nervų ir smegenų sistemą. Ir štai pasirodo, kad jutimo bei jautimo organai gali įsigyti su fizinio lavinimo pagalba tam tikrų funkcionavimo ypatybių, kurios sudaro juslėms bei jauslėms nusiteikimą pilnai, greit ir tiksliai veikti. Šitas nusiteikimas ir dera pavadinti juslių bei *jauslių tiksliu veiklumu*. Tai yra pagrindinis fizinės prigimties nusiteikimas, atitinkąs teorinėje srityje aukštesnį intelektualinio pažinimo reikalą, kuris galutinėje sąskaitoje yra tiesos pažinimo reikalas. Šitam nusiteikimui lavinti fizinės kultūros mokslas žino jau visą eilę priemonių, apie kurias čia ne vieta būtų smulkiau kalbėti. Čia tik konstatuojamas pedagogui ugdomasis uždavinys išlavinti savo ugdytinyje tikslų juslių bei jauslių veiklumą, kuris galėtų tarnauti tiesos pažinimo tikslams.

Ieškant pagrindinio fizinės žmogaus prigimties nusiteikimo praktinėje gyvenimo srityje, reikia visų pirma atsižvelgti į tai, kad šita sritis yra vyriausioje valios žinioje. Koks tad yra pageidaujamas čia kūno nusiteikimas, labiausiai tinkąs doriniams valios veiksmams? Čia, žinoma, turi ypatingos reikšmės kūno sveikata bei stiprumas. Valios galybė, nors būtinai ir nepareina nuo kūno savybių, vis dėlto randa kūno nusiteikimuose mažiau ar daugiau palankių ap-

linkybių. Be kita ko todėl, jei yra tiesa, kad doros puolimas yra tinkama proga fiziniam išsigimimui, tai, iš kitos pusės, teisingas taip pat yra teigimas, kad ir fizinis išsigimimas yra tinkama proga doriniam puolimui, nors šitas puolimas ir nėra būtinas. O kadangi tarp fizinio stovio ir dorinio vertingumo nėra griežtai priežastingo sąryšio, tai pasitaiko taip pat, kad geriausia kūno sveikata ir jo stiprumas visai gerai susigyvena su doriniu žemumu ir atvirkščiai, suirusi sveikata – su doriniu kilnumu. Vis dėlto, esant visoms kitoms sąlygoms lygioms, kūno sveikata bei stiprumas yra teigiamoji sąlyga doriniam tobulėjimui. Užtat fizinė energija iš sąlygos tampa doriniam tobulėjimui tikrai teigiamuoju veiksniu, kai kūnas įgauna pastovaus nusiteikimo palenkti visą savo energiją valios reikalavimams. Šitas *kūno nusiteikimas palenkti visą savo energiją valios reikalavimams ir yra vienintelis tikras fizinis žmogaus galingumas*, kurio siekimas fizinio auklėjimo priemonėmis turi sudaryti pedagogui pagrindinį uždavinį praktinės gyvenimo srities atžvilgiu. Tai yra telkiamoji fizinių pastangų linkmė, kuria einant fizinė energija turi būti suimta į tvirtas valios sąvaržas.

Telieka nustatyti pagrindinis fizinio mankštymo uždavinys estetinės gyvenimo srities atžvilgiu. Šituo atžvilgiu gali turėti reikšmės, iš vienos pusės, paties kūno gražumas, o iš antros pusės – reikiamas kūno nusiteikimas kūrybai. Apie kūno gražumą reikia pasakyti, kad jis sudaro ne tiek pedagoginę gėrybę, siekiamą tam tikru ugdomuoju uždaviniu, kiek fizinio lavinimo bei auklėjimo išdavą. Būtų, žinoma, klaidingai suprastu asketizmu principialus nusistatymas nesirūpinti žmogaus kūno gražumu. Jei kūnas apskritai yra įrankis protingajai žmogaus prigimčiai reikštis, tai jo gražumas yra ne kas kita, kaip regimas idealinio žmogaus tipo pasireiškimas aikštėn. Kodėl gi šitas gražumas neturėtų reikštis žmogaus gyvenime tam tikru būdu? Bet užtat reikia žinoti, kad tikras žmogaus gražumas daug mažesniame laipsnyje

yra žmogui prigimtas sykiu su jo kūno bruožais, negu jis yra laimimas visais gyvenimo žygiais, kuriais pasireiškia pilnutinis žmogaus tipas. Todėl kūno gražumas turi būti siekiamas ugdomajame veikime ne vienu kuriuo atskiru uždaviniu, bet kaipo visų kitų uždavinių išdava.

Nėra abejonės, kad tam tikrame laipsnyje kūno gražumas pareina nuo jo sveikatos bei stiprumo. Nei liguistumas, nei nepakankamas kiekybinis kūno išsivystymas, nei fizinio miklumo stoka, nei apsileidimas tvarkos ir higienos atžvilgiu negali būti teigiamieji veiksniai kūno gražumui. Tačiau ne mažiau, bet gal net dar daugiau pareina tikras kūno gražumas nuo pastovaus ir išeinančio regimai aikštėn kūno nusiteikimo palenkti visą savo energiją doriniams valios reikalavimams. Tai įvyksta todėl, kad fizinis gražumas yra tikras tik tada, kai jis yra sykiu dorinio vertingumo atspindys. Dorinė vertė čia yra tarsi aukštesnė idėja, kuri yra apreiškiama regimuoju ženklu fiziniame žmogaus kūne. Jei panaikiname fizinio gražumo sąryšį su dorine verte, pats šitas gražumas dažniausiai virsta žmogaus gražumo karikatūra. Todėl tariamasis žmogaus gražumas iš tikrųjų gali nebūti tikras žmogaus gražumas, o iš kitos pusės, tariamasis žmogaus negražumas nėra dar neperžengiama kliūtis tikram žmogaus gražumui reikštis. Dorinio gyvenimo žygiais fizinis žmogaus negražumas, paveldėtas iš prigimties, gali būti, taip sakant, nustumtas į tolimesnį planą, sumažintas ir perkeistas tuo doriniu skaistumu, kuris sudaro tikrą žmogaus kūno aureolę. Tad fiziniam gražumui įsigyti tėra viena tik priemonė, būtent, pastatyti kūno išvaizdą į priežastingą sąryšį su doriniu žmogaus turiniu ir šita linkme nuosekliai eiti pradedant sveika racionaline kūno kultūra ir baigiant religinio gyvenimo viršūne. Taip dalykui stovint žmogaus kūno gražumui didinti nėra pedagogui vieno kurio specialaus uždavinio. Pedagogas tik privalo žinoti, kad kūno gražumas turi pasireikšti kaipo išdava iš visos pilnutinio ugdymo sistemos.

Užtat visai kitas yra dalykas su reikiamu kūno nusiteikimu kūrybai, kuris gali bei privalo rūpėti pedagogui estetinėje fizinio mankštymo srityje. Bet apie tai kalbėsiu jau kitą kartą.

* * *

Paskutinį kartą nebuvo baigtas klausimas, kokių yra pagrindinių pedagoginių uždavinių fizinio mankštymo srityje. Matėme, kad čia fizinė energija, kaipo kūno nusiteikimas veiksmui, yra pagrindinė pedagoginė gėrybė, tuo tarpu kūno nusiteikimas aukštesniems gyvenimo tikslams yra čia bendriausia ugdomoji vertybė. Pagal tai bendriausias fizinio mankštymo uždavinys ir yra atsiekti maksimumas fizinės energijos arba galybės išvystant fizinėje žmogaus prigimtyje, arba kūne, nusiteikimą tarnauti aukštesniems gyvenimo tikslams. Tokiu būdu turime, iš vienos pusės, objektyviai suprantamą fizinę energiją, o iš antros pusės – subjektyviai suprantamą kūno nusiteikimą aukštesniems gyvenimo tikslams. Fizinė energija pasireiškia kaipo žmogaus kūno sveikata, stiprumas ir miklumas. Tuo tarpu šitos kūno ypatybės nėra sau tikslas fiziniame mankštyme, kadangi tikra jų reikšmė išeina aikštėn ryšium su sveiko, stipraus ir miklaus kūno nusiteikimu tarnauti aukštesniems gyvenimo tikslams. Todėl fiziniam mankštymui tenka ypatingai atsižvelgti į reikalą šitą nusiteikimą išvystyti teorinėje, praktinėje ir estetinėje srityje.

Teorinėje srityje fizinis lavinimas turi uždavinį atsiekti fizinėje ugdytinio prigimtyje tikslingą juslių bei jauslių veiklumą, kuris tarnautų materialine atrama protiniam pažinimui, tarnaujančiam savo ruožtu tiesos pažinimo reikalui. Praktinėje srityje pagrindiniu fizinio auklėjimo uždaviniu yra atsiekti fizinėje ugdytinio prigimtyje to tikro fizinio galingumo, kuris glūdi kūno nusiteikime palenkti visą savo

energiją valios reikalavimams. Kalbant apie estetinę fizinio mankštymo sritį, teko paskutinį kartą konstatuoti, kad kūno gražumas nesudaro atskiro specialaus uždavinio, bet turi būti atsiektas kaipo viso pilnutinio ugdymo išdava, nes kūno gražumas pareina ne tik nuo jo sveikatos, stiprumo, miklumo, pakankamo bei proporcionalaus išsivystymo, jo nusiteikimo palinkti valios reikalavimams, bet ir nuo to, ir net galų gale labiausiai nuo to, kaip jame pasireiškia aikštėn dorinis žmogaus vertingumas, kuris turi įdvasinti žmogaus kūną ypatingos aureolės šviesa. Tikras žmogaus kūno gražumas turi būti ne kas kita, kaip regimas pasireiškimas aikštėn idealinio žmogaus tipo, turinčio savo pirmavaizdį dieviškajame pasaulyje. Žodžiu tariant, ugdymo sistema turi pastatyti žmogaus išvaizdą į priežastingą sąryšį su dvasiniu žmogaus turiniu, nes pastarasis privalo keisti fizines žmogaus savybes pagal savo esmę.

Užtat tikru ir tiesioginiu fizinio lavinimo uždaviniu estetinėje srityje yra išvystymas kūne kūrybinio nusiteikimo. Žinoma, pats savo jėgomis kūnas nėra dailiosios kūrybos organas; vis dėlto jis gali būti mažiau ar daugiau nusiteikęs patarnauti kūrybos reikalams. Pavyzdžiui, paprastas kūno miklumas, jo judesių ritmingumas, jo pastangų ekonomiškumas, duodąs galimybės atsiekti maksimumą išdavos su minimumu išeikvotos energijos, savaimingas kūno prisitaikymas prie padėties aplinkybių ir toks pats jo reagavimas į pavojų – visa tai yra ne tik išviršinės estetinės apraiškos, bet ir kuriamojo nusiteikimo sąlygos. Jei, pavyzdžiui, darbininkas savo fiziniu darbu dalyvauja gamyboje, tai visi nusakytieji momentai sudarys jame geriausią kūrybinį nusiteikimą, kurį šiuo atveju pavadinsime paprastu produktyvumu. Einant nuo šito paprasto produktyvumo prie dailiosios kūrybos, visi nusakytieji momentai pasirodo ne mažiau reikalingi, tik čia jau jie privalo įgauti aukštesnę lytį. Fizinis miklumas, judesių ritmingumo jausmas,

fizinių pastangų ekonomiškumas, ir apskritai savaimingumas kūrybinių priemonių naudojime tampa dabar materialine atrama kūrybiniam sugebėjimui, kuris realizuoja meno kūrinį techninėmis priemonėmis.

Tokiu būdu estetinėje srityje fizinis lavinimas turi uždavinį išvystyti ugdytinyje nusiteikimą savaimingai kūrybai, kuri yra paruošiamoji materialinė atrama aukštesnei sąmoningai dailiajai kūrybai. Žodis „savaimingas" čia reiškia ne nepriklausomybę, bet tik priešingybę sąmoningai norimam nusistatymui. Savaimingas yra dalykas, kuris įvyksta pats savaime, t.y. spontanišku būdu. Tokia yra instinktyvinė gyvulių kūryba, kai, pavyzdžiui, paukščiai pinasi lizdus, bitės lipdosi korius, ir t. t.

Visai teisingai pastebi Jamesas, kad juo daugiau kasdieninio gyvenimo smulkmenų mes pavedame automatizmui, nereikalaujančiam sąmoningų pastangų, juo daugiau autonomijos mes laimime savo aukštesnėms galioms ir tuo pačiu padarome jas sugebančias laisvai atsidėti vien savo tiesioginėms pareigoms*. Iš čia Wilbois išveda reikalavimą, kad mes nedarytume su galvos pagalba to, kas galima padaryti ranka. „Pridera, – sako jisai, – tinkamai elgtis su gyvuliu, kuris yra mumyse, jei mes norime leisti žmoniškai gyventi žmogui, kuriuo mes esame. Štai kaip randasi pateisintas, vardan kuriamosios energijos, įpročių įsigijimas"**. Taigi, jei mes norime, kad žmogus mumyse išvystytų pilnas savo kuriamąsias galias, reikia, kad apvaldytas mumyse gyvulys dirbtų dar anksčiau savo kuriamąjį darbą. Jis dirba savo darbą, kai tiksliai junta bei jaučia, kai paskui palenkia savo fizinę energiją mūsų valiai ir kai pagaliau savaimingai nusistato kūrybiniam darbui materialinėse mūsų gyvenimo aplinkybėse. Šiaip ar taip, fiziniu mankštymu gy-

* Cit. pagal *Wilbois J.* La nouvelle éducation française. – Paris, 1922. – P. 84.

** Ten pat. – P. 85.

vulys mumyse ne užmušamas, bet apvaldomas, prijaukinamas ir pajungiamas darbui, kuris reikalingas aukštesniems žmogaus gyvenimo tikslams.

Suvedant krūvon visa tai, kas turi būti ugdomųjų uždavinių objektai fizinio mankštymo srityje, reikia pasakyti, kad pedagoginė gėrybė čia yra fizinė žmogaus kūno energija, arba galybė, kuri, kaipo nusiteikimas veiksmui, turi rasti savo pagrindą jo sveikatoje, stiprume, miklume. Šitą pedagoginę gėrybę turi atitikti fizinėje ugdytinio prigimtyje kūno nusiteikimas aukštesniems gyvenimo tikslams, kuris pasireiškia teorinėje srityje juslių bei jauslių tikslingu veiklumu, praktinėje srityje – kūno paslankumu palenkti visą savo energiją valios reikalavimams ir estetinėje srityje – savaimingu kūrybiniu nusistatymu.

Taip atrodo pagrindiniai pedagoginiai uždaviniai fizinio mankštymo srityje. Einant toliau iš apačios į viršų, tenka pereiti nuo fizinės prigimties prie kultūros srities ir nustatyti čia pagrindiniai ugdomieji uždaviniai. Fizinio auklėjimo pavyzdys mums parodė, kaip metodologiškai nustatomi atskiri pedagoginiai uždaviniai; todėl tolimesnius uždavinius galėsime nustatinėti kiek sparčiau.

2) *Ugdymo uždaviniai protinime.* Protinimo srityje pedagogine gėrybe yra pati tiesa, kuri civilizacijos išsivystyme yra objektyvuojama mokslinėmis pažintimis, arba žiniomis, žodžiu tariant, mokslo pavidalu. Atitinkama ugdomąja vertybe yra čia intelektualinis, arba protinis, išsilavinimas, kuris leidžia pasisavinti žmonijos jau anksčiau įgytą žiniją ir ją toliau plėsti naujais protiniais laimėjimais. *Bendriausias pedagoginis uždavinys ir yra čia paraginti ugdytinį siekti objektyvuotos mokslo pavidalu tiesos, išvystant jame maksimumą protinio sugebėjimo.* Tiesa, ne visi lavinami tolimesnei žinijos pažangai vykdyti, tačiau protinimo principai pasilieka tie patys visuose protinio lavinimo, arba protinimo, tarpsniuo-

se, t. y. žemesniame, aukštesniame ir aukštajame. Būtent, visur privalu perteikti mokiniui bent tam tikras žinių minimumas ir sykiu išvystyti jame maksimumas protinio savarankiškumo bei sugebėjimo taikyti įsigytąsias žinias prie naujų aplinkybių, dauginti savo žiniją naujais patyrimais ir protiniais išvedžiojimais.

Auklėjimo bei lavinimo metu auklėtiniui, aiškus dalykas, negali būti nei suteiktos visos žinios, reikalingos jo gyvenimui bei profesiniam veikimui, nei pilnai išvystyta proto galia. Sudaryti jame protinimu įpročiai bei polinkiai gali tačiau nustatyti jį tokiu būdu, kad jam bus visados lengva prisitaikyti prie reikalavimų, kurių gyvenimas statys jam arba, tikriau, jo protiniam sugebėjimui. *Atsižvelgiant tad į pagrindinę ugdomąją vertybę protinimo srityje, galima pasakyti, kad protinimas turi savo uždaviniu suteikti ugdytiniui bent minimumą žinių ir sykiu išvystyti jame maksimumą protinio sugebėjimo verstis šitomis žiniomis ir jas dauginti savarankiškuoju protiniu darbu, paremtu realiniu patyrimu.* Šitas protinimo uždavinys yra tinkamai atliekamas tada, kai ugdytinis lavinimu yra nuteikiamas lavinimuisi, taip kad jis, išėjęs iš mokyklos į gyvenimą, galėtų ir norėtų nuolat toliau lavintis ne tik iš knygų, bet ir iš gyvenimo patyrimų.

3) *Ugdymo uždaviniai dorinime.* Dorinimo srityje pedagoginė gėrybė yra, kaip žinome, dorinis gėris, ogi ugdomoji vertybė yra dorinis išsiauklėjimas. *Bendriausias tad dorinimo uždavinys bus raginti auklėtinį siekti dorinio gėrio išvystant jame to dorinio nusiteikimo, kuris yra vadinamas doriniu išsiauklėjimu.* Dorinimo uždaviniai pasižymi ypatingai tuo, kad, juos vykdant, palyginti nedidelę rolę turi perteikiamoji pareiga, nes dorinio gėrio negalima perteikti kitam; jis tegalima laimėti nuosavomis pastangomis. Todėl, jei protinimo srityje lavinimas visą laiką turi vesti prie lavinimosi, tai dorinimo srityje juo labiau auklėjimas turi

nuolat orientuotis į auklėjimąsi, t. y. auklėtojas turi rūpintis, kad auklėjimas iš jo pusės pereitų į auklėjimąsi iš auklėtinio pusės.

Tai, kas dorinime perteikiama arba net tam tikrame laipsnyje įkvepiama, yra, iš vienos pusės, išviršinis padorumas, o iš antros pusės, dorinės normos, kurių auklėtinis iš pat pradžios suformuluoti negali. Bet užtat, kai tenka eiti prie auklėtinio dorinio apsisprendimo, kuris tik tada yra tikrai vertingas, kai yra laisvas bei sąmoningas, pasirodo, kad šitame doriniame apsisprendime galima auklėtiniui padėti doriniu auklėjimu, bet negalima jam šito apsisprendimo perteikti arba už patį auklėtinį apsispręsti. Dorinis apsisprendimas, kurio nuolat reikalauja dorinis išsiauklėjimas, tampa lengvas bei sėkmingas, jei jis gali atsiremti į pastovius bei sąmoningus dorinius auklėtinio nusiteikimus. Kiekviena dorybė, laimėta kovoje už dorinį gėrį, yra šitokis pastovus bei sąmoningas nusiteikimas, arba, svetimu terminu tariant, habitualinė dispozicija. Nėra todėl abejonės, kad specialiais dorinimo uždaviniais yra skatinti auklėtinius praktikuoti dorybes. Bet kad atskiros dorybės rastų auklėtinyje tvirtą bei pastovų pagrindą, reik dar jame sudaryti tam tikrų bendresnių nusiteikimų, kurie, jei ir nėra dorybės, tai vis dėlto yra joms viltinga atrama. Tokiais bendrais doriniais nusiteikimais ir yra tvirtas būdas, jautri sąžinė ir pilna entuziazmo širdis. Todėl kai sakoma, kad dorinimas turi rūpintis doriniu auklėtinio išsiauklėjimu, tai faktinai reiškia, kad jam statoma dviejų rūšių uždavinių: pirma, išvystyti auklėtinyje bendrų dorinių nusiteikimų, antra, auklėti jame specialių dorinių nusiteikimų, t. y. ruošti jį dorybių praktikavimui.

4) *Ugdymo uždaviniai estetinime.* Estetinio lavinimo srityje pedagogine gėrybe yra pats grožis, ogi ugdomąja vertybe – estetinis išsilavinimas. Todėl *bendru pagrindiniu estetinio lavinimo uždaviniu bus ugdytinio raginimas siekti grožio išvys-*

tant jame estetinius sugebėjimus. Jei dorinis gėris glūdi žmogaus valios nusistatyme ir todėl faktinai nėra perteikiamas iš auklėtojo į auklėtinį bent kiek žymesniame laipsnyje, tai su grožiu yra kiek kitaip, nes grožis gali būti realizuojamas nuošaliniuose daiktuose, būtent, meno kūriniuose, arba dailenybėse. Todėl estetiniame lavinime perteikiamoji pareiga turi jau daug didesnės reikšmės kaip doriniame auklėjime. Ugdytiniui gali būti perteikti žymiausių dailenybių atvaizdai, jis gali būti vedamas ir pamokomas tarp dailės kūrinių; jam gali būti paaiškinamos grožio ir dailiosios kūrybos principai bei taisyklės. Vis dėlto ir estetiniame lavinime, kaip ir visame kultūrinio ugdymo plote, pagrindinė rolė tenka išvystomajai pareigai. Su išvystomąja pareiga ugdytojui ypač daug tenka turėti reikalo, kai tenka rūpintis specialesniais estetinio lavinimo uždaviniais, kuriais yra, pirma, estetinio skonio auklėjimas, antra, estetinio sprendimo lavinimas, trečia, kuriamosios vaizduotės žadinimas, ketvirta, išvystymas sugebėjimo realizuoti techninėmis priemonėmis meno kūrinį. Estetinis skonis yra reikalingas kaipo juslinis pažinimo tarpsnis grožio dalykuose. Estetinis sprendimas yra jau aukštesnis, būtent, protinis pažinimas šituose dalykuose. Kuriamoji vaizduotė yra iniciatyvos pradas estetinio gyvenimo srityje. Sugebėjimas realizuoti techninėmis priemonėmis meno kūrinį yra atbaigiamasis kūrybos momentas, kur grožis yra objektyvuojamas išviršinėmis lytimis. *Mažesniame ar didesniame laipsnyje estetinis lavinimas turi visų šitų uždavinių siekti naujųjų kartų ugdyme.*

5) *Ugdymo uždaviniai religinime.* Religinio auklėjimo srityje, kaip žinome, ta gėrybė, kuri yra siekiama galutinėje sąskaitoje ugdomuoju veikimu, yra pati Dievybė; ogi ugdomąja vertybe yra tasai religingumas, kuris, kaipo pastovus bei sąmoningas nusiteikimas, vadinamas aukščiausiame savo

laipsnyje šventumu. *Bendriausias religinio auklėjimo uždavinys ir bus raginimas auklėtinio siekti Dievybės išvystant jame religingumo nusiteikimus.* Religiniame gyvenime objektyviąją, arba išviršinę, lytį, kaip žinoma, sudaro religinė organizacija, krikščionių vadinama Bažnyčia, tuo tarpu subjektyviąją, arba išvidinę, jo lytį sudaro religija kaipo vidaus gyvenimo santvarka. Perteikiamoji religinimo pareiga turi suteikti auklėtiniui dogmatinio susipratimo davinių, įvesti jį į religinio bendravimo draugiją ir įpratinti gyventi apeiginiu, pas krikščionis – sakramentaliniu gyvenimu. Išvystomoji religinimo pareiga privalo sužadinti auklėtinyje tuos pastovius nusiteikimus, kuriais žmogaus sieloje yra pagrįstas religinių tiesų, pas krikščionis – dogmų išpažinimas, religinis bendravimas, pas krikščionis – šventųjų bendravimas, ir apeiginė praktika, pas krikščionis – sakramentalinė praktika. Neatsitiktinis čia yra dalykas, kad šitas tris pagrindines religinio gyvenimo sritis atitinka trys teologinės dorybės, būtent, tikėjimas, meilė ir viltis. Religinių tiesų, arba dogmų, išpažinimą atitinka tikėjimas, kaip pastovus nusiteikimas, religinį šventųjų bendravimą – meilė, ir sakramentalinę praktiką – viltis. Nesunku dar čia pastebėti, kad tikėjimas, meilė ir viltis atitinka teorinį, praktinį ir estetinį reikalą, kurie atitinkamai kultūros srityje randa organizuotos išraiškos žinijoje, doroje ir mene. Bendras tad religinio auklėjimo uždavinys savo ruožtu gali būti suskirstytas į tris specialesnius uždavinius, kuriais auklėtojas turi stengtis įvesti auklėtinį į teorinę, praktinę ir estetinę religinio gyvenimo sritį, žadindamas jame nusiteikimus, privalomus teologinėms dorybėms, t. y. tikėjimui, meilei ir vilčiai.

6) *Individualinis, visuomeninis ir tautinis auklėjimas.* Iš ikišiolinės bendros ugdomųjų uždavinių apžvalgos turėjome progos patirti, kad tokių uždavinių yra visas devynetas. Būtent, pasirodė, kad kiekvienoje gyvenimo srityje, t. y. pri-

Objektyvinės gyvenimo lytys	Subjektyvinės gyvenimo lytys	Bendrosios ugdomosios vertybės	Atskiros ugdymo vertybės			
			teorinėje srityje	praktinėje srityje	estetinėje srityje	
Bažnyčia	religija	dvasios klestėjimas	7 (dogmatinis mokslas) tikėjimas	8 (šventųjų bendravimas) meilė	9 (sakramentalinė praktika) viltis	religinimas
civilizacija	kultūra	*sielos galių* išvystymas	4 (žinija) *išlaisvintas* protas	5 (dora) *išaukštėta* valia	6 (dailusis menas) *estetinis* nusiteikimas	kultūrinimas: protinimas (4) dorinimas (5) estetinimas (6)
gamta	prigimtis	kūno nusiteikimas aukštesniems tikslams	1 (sveikata) tikslus juslių bei jauslių veiklumas	2 (stiprumas) kūno paslankumas palenkti visą savo energiją valios reikalavimams	3 (miklumas) nusiteikimas savaimingai kūrybai	fizinis mankštymas

Statinės gyvenimo lytys	Dinaminės gyvenimo lytys	Bendrosios ugdymo vertybės	Pilnutinio ugdymo sistema Ugdomosios gėrybės ir vertybės arba ugdymo tikslai I Teorinis ruožas	II Praktinis ruožas	III Estetinis ruožas	Ugdymo uždaviniai	Vienašališkos srovės
Bažnyčia	Religija	Dvasios Klestėjimas	7 Religinė pasaulėžvalga religinis susipratimas	8 Religinė bendruomenė religinis solidarumas	9 Religinis kultas religinis kūrybiškumas	Religinis auklėjimas	Ped. pietizmas
Civilizacija	Kultūra	Sielos galių išvystymas	4 Mokslas Protinis išsilavinimas	5 Dorovė Dorinis išsiauklėjimas	6 Menas Estetinis išsilavinimas	Kultūrinimas: 4)protinimas 5)dorinimas 6)estetinis lavinimas	Ped. humanizmas (klasicizmas)

Gamta	Prigimtis	Kūno nusiteikimas aukštesniems tikslams	1 Sveikata Tikslus juslių bei jauslių funkcionavimas	2 Fizinė galybė Kūno klusnumas valios reikalavimams	3 Nusiteikimas savaimingai kūrybai	Fizinis auklėjimas	Ped. natūralizmas (realizmas)
Pedagoginis materializmas	Pedagoginis formalizmas		Ped. intelektualizmas racionalizmas	Ped. voliuntarizmas aktyvizmas	Ped. estetizmas sentimentalizmas	a)individualinis auklėjimas b)visuomeninis auklėjimas c)tautinis auklėjimas d)tarptautinis auklėjimas	Ped. individualizmas socializmas kolektyvizmas nacionalizmas internacionalizmas kosmopolitizmas

gimties, kultūros ir religijos srityje, yra po tris ugdomuosius uždavinius, atitinkančius teorinį, praktinį ir estetinį reikalą. Tačiau tai nereiškia, kad visi devyni ugdymo uždaviniai turi ugdymo sistemoje lygios vertės, nors tikslingame ugdyme šiaip ar taip jie visi turi būti atlikti ugdomuoju veikimu. Taip pat bendros pilnutinio ugdymo sistemos negalima suprasti ta prasme, kad nurodyti pagrindiniai uždaviniai yra vientisi ir kad jie nesusidaro savo ruožtu iš visos eilės smulkesnių ugdomųjų uždavinių. Pilnutinio ugdymo uždavinių apžvalga nustato visus tuos pagrindinius uždavinius pagal gyvenimo sritis ir žmogaus būtybės reikalus, be kurių atlikimo negali būti išugdytas pilnutinis žmogus. Bet, žinoma, pildant šituos uždavinius tenka rūpintis, kad kiekvienas iš jų skyrium būtų išsemtas ugdomajame darbe. Šituo atžvilgiu ypač sudėtingas yra dorinis auklėjimas, kuriame gali būti nustatytas didelis skaičius atskirų specialesnių uždavinių. Todėl kai tenka girdėti apie atskirus ugdomuosius uždavinius, kurie nepasirodė įėjusiais į pilnutinio ugdymo schemą, reikia jų ieškoti nustatytų jau devynių pagrindinių uždavinių viduje arba jų kombinacijoje.

Pavyzdžiui, galima kartais girdėti apie individualinį, visuomeninį, tautinį ir tarptautinį auklėjimą. Ir iš tikro, rodos, yra visai teisėtas reikalavimas, kad ugdymo sistema suimtų į save uždavinius išvystyti galingą žmogaus asmenį, sudaryti jame teigiamųjų visuomeninių nusiteikimų, sužadinti jame gerai suprastą patriotizmą ir paruošti jį geru visuotinio tautų susidraugavimo nariu. Tačiau lengva įsitikrinti, kad individualinis, visuomeninis, tautinis ir tarptautinis auklėjimas negali sudaryti ugdomųjų uždavinių ta pačia prasme, kaip fizinis lavinimas, protinimas, dorinimas, estetinimas ir religinimas. Visi pastarieji ugdymo uždaviniai atitinka, iš vienos pusės, atskiras gyvenimo sritis, o iš kitos pusės, tuos reikalus, kurių turi žmogaus prigimties

galios. Tuo tarpu individualinis, visuomeninis, tautinis ir tarptautinis auklėjimas neatitinka nei vienos kurios gyvenimo srities, nei atskiros žmogaus prigimties galios, taip kad nesudaro atskirų ugdymo uždavinių tokia prasme, kokia buvo iki šiolei kalbėta apie ugdymo uždavinius.

Iš tikrųjų ir individualinis, ir visuomeninis, ir tautinis, ir tarptautinis auklėjimas, kaipo ugdomieji uždaviniai, įeina savo giliausiu turiniu į dorinį auklėjimą, nes individualinis galingo asmens apsisprendimas, deramas jo nusistatymas visuomenės ir savo tautos atžvilgiu ir solidarus bei taikingas nusiteikimas visos žmonijos atžvilgiu sudaro faktinai sudedamuosius pilnutinio dorinio jo apsisprendimo pradus. Tokiu būdu individualinis, visuomeninis, tautinis ir tarptautinis ugdymo uždavinys patenka esmine savo dalimi į dorinio auklėjimo uždavinių skaičių. Vis dėlto negalima pasakyti, kad su individualiniu, visuomeniniu, tautiniu ir tarptautiniu auklėjimo uždaviniu teturi reikalo vien dorinis auklėjimas. Individualinis žmogiškojo asmens išsivystymas įvyksta ryšium su visu pilnutiniu ugdymu ir, be kita ko, ryšium su jo protiniu išsilavinimu; jau todėl individualinis auklėjimas negali būti imamas išskiriamuoju dorinio auklėjimo uždaviniu, nors su dorinimu jis yra surištas giliausiu būdu. Taip pat visuomeninis auklėjimas turi santykių ne tik su doriniu auklėjimu, bet ir su protinimu, religinimu ir t. t. Tas pat tenka pasakyti ir apie tautinio ir tarptautinio auklėjimo uždavinį. Ne tik dorinis patriotinių pareigų supratimas turi reikšmės tautiniam išsiauklėjimui, bet taip pat susipažinimas su tautos istorija, dabartine jos padėtimi ir reikalais. Šiuo metu tarptautiniam išsiauklėjimui ypatingos reikšmės turi tikras visos žmonijos priklausomumo ir solidarumo supratimas. Tuo tarpu toks susipažinimas įvyksta jau ne dorinio auklėjimo, bet protinio lavinimo priemonėmis.

Iš to, kas pasakyta, matome, iš vienos pusės, kad nei in-

dividualinis, nei visuomeninis, nei tautinis, nei tarptautinis auklėjimas negali būti pašalinti iš ugdymo sistemos, nors jie ir nesudaro joje pagrindinių uždavinių. Jie savo turiniu įeina jau į pagrindinius uždavinius, iš dalies tarp jų susiskirstydami įvairiais savo klausimais. Šiaip ar taip paimtas savo uždavinių visumoje, ugdymas turi ruošti žmogų visoms gyvenimo sritims ir lavinti visas žmogaus galias visais deramais atžvilgiais. Tik tada jis gali būti pavadintas pilnutinio ugdymo sistema. Norint tinkamai suprasti organingą pilnutinio ugdymo sistemos sąrangą, reik įsisąmoninti trys pagrindiniai jos principai, kurie nustato joje integraliteto, arba pilnatvės, harmonijos, arba sutartinės, ir subordinacijos, arba priklausomumo, santykius.

Integraliteto, arba pilnatvės, principas reikalauja, kad būtų lavinamos visos žmogaus galios ir kad žmogus būtų ruošiamas visoms gyvenimo sritims visais galimais atžvilgiais. Jei ugdymo sistemoje bus apleista viena kuri žmogaus prigimties galia, pats ugdymas negalės jau būti pilnutinis. Taip pat jei ugdymo sistema neruoš žmogaus vienai kuriai gyvenimo sričiai, tuo pačiu ugdymas turės jau trūkumo. Pagaliau ugdymas nebus pilnutinis ir tada, kai bus apleistas vienas kuris privalomas atžvilgis: individualinis, visuomeninis, tautinis ar tarptautinis.

Harmonijos, arba sutartinės, principas reikalauja, kad tiek tarp žmogaus gyvenimo sričių, tiek tarp žmogaus prigimties galių būtų išlaikytas deramas proporcionalumas. Iš vienos pusės, tai reiškia, kad ugdyme privalu ne tik rūpintis visomis žmogaus gyvenimo sritims, t. y. prigimtimi, kultūra ir religija, bet ir nustatyti tarp jų deramoji harmonija, kuri gali susidaryti iš gretimo jų išsivystymo. Iš kitos pusės, tai reiškia, kad ugdyme privalu ne tik išvystyti visos žmogaus galios, kuriomis pedagoginiu atžvilgiu yra protas, valia ir širdis, bet ir nustatyti tarp šitų galių harmoningas santykiavimas, kyląs iš gretimo jų lavinimo bei auklėjimo. Panašiai galima būtų kalbėti apie harmoningą sutartinę tarp individualinio ir vi-

suomeninio atžvilgio ugdyme, tarp tautinio patriotizmo ir universalinio, arba visuotinio, solidarumo auklėjimo.

Subordinacijos, arba priklausomumo, principas reikalauja, kad žemesnės žmogaus galios būtų palenktos aukštesnėms jo galioms ir kad žemesnės gyvenimo sritys būtų palenktos aukštesnėms gyvenimo sritims. Nesunku sutikti, kad jausmai yra mažesnės vertės už valią, ogi valia – mažesnės vertės už protą. Prieš valią protas turi pirmenybę jau todėl, kad valios apsisprendimui reikalinga pirm turėti racionalus protinis motyvas. Taigi pagal priklausomumo principą jausmai turi būti palenkti valiai, o valia protui. Iš kitos pusės, kaip sakyta, žemesnės gyvenimo sritys turi būti palenktos aukštesnėms gyvenimo sritims; tai faktinai reiškia, kad prigimtis turi būti palenkta kultūrai, ogi kultūra – religijai.

Jei ugdymo sistemoje neišlaikomas bet kuris iš trijų trumpai nusakytų principų, negalima jau kalbėti apie pilnutinį ugdymą, nes tuomet yra gaunama vienašališka ugdymo linkmė. Ugdymas nebus pilnutinis, kai jame yra paneigiama viena kuri gyvenimo sritis – religija, kultūra ar prigimtis. Pavyzdžiui, laicistinė mokykla negali pretenduoti į pilnutinio ugdymo titulą. Pilnutinis nebus taip pat ugdymas, kuriame yra apleidžiamas vienas kuris gyvenimo ruožas: teorinis, praktinis ar estetinis. Pavyzdžiui, ugdymas be dorinio auklėjimo ar estetinio lavinimo negali būti pavadintas pilnutiniu. Tas pats reikia pasakyti, jei yra apleidžiamas vienas kuris ugdymo atžvilgis: individualinis, visuomeninis, tautinis ar tarptautinis. Pavyzdžiui, negalima kalbėti apie pilnutinį ugdymą, jei nėra atsižvelgiama į visuotinius žmonijos reikalus. Toliau, kai, pavyzdžiui, neproporcionaliai išvystoma viena kuri žmogaus galia ir dargi be deramos priklausomybės su kitomis žmogaus galiomis, gaunami pedagoginis intelektualizmas, voliuntarizmas, emocionalizmas arba estetizmas. Intelektualizmas suteikia žymios persvaros protui, voliuntarizmas – valiai, emocionalizmas – jausmams, tarp kita ko,

estetizmas – estetiniam jausmui. Kai ugdymo svorio centras yra dedamas vienoje kurioje gyvenimo srityje be deramo priklausomumo nuo kitų sričių, yra gaunami pedagoginis natūralizmas, humanizmas ir pietizmas. Natūralizmas suteikia žymios persvaros fizinei prigimčiai, humanizmas – žmogiškajai kultūrai, pietizmas – religijai. Natūralizmas, be kita ko, yra istoriškai pasireiškęs realizme, humanizmas – klasicizme. Pagaliau kai ugdymas suteikia žymios persvaros ar individo, ar visuomenės, ar tautos, ar visos žmonijos reikalams, gauname atitinkamai pedagoginį individualizmą, socializmą, nacionalizmą, internacionalizmą arba kosmopolitizmą. Tai yra keturios vienašališkos pedagoginės linkmės, iš kurių pirmiedvi ima ugdymo uždavinius išskiriamai individualiniu ar visuomeniniu atžvilgiu, trečioji suteikia nelygstamos vertės tautinei lyčiai, tuo tarpu ketvirtoji teatsižvelgia į bendrai žmogiškąjį turinį ir nesiskaito pakankamai su tautine lytimi.

Pilnutinio ugdymo sistema stato pedagogui visus tuos uždavinius, kurie šiaip ar taip turi būti atlikti kiekvieno auklėtinio ugdyme. Bet kurio pagrindinio uždavinio apleidimas padaro ugdomąjį veikimą vienašališką ir tuo pačiu mažiau ar daugiau ydingą. Taip atrodo ugdomųjų uždavinių visuma sistemos atžvilgiu. Bet užtat kai žiūrima į ugdymo uždavinius aktualumo atžvilgiu, tam tikroje vietoje ir tam tikru laiku vienas uždavinys gali turėti daugiau reikšmės, kaip kad jos turi tas pats uždavinys kitoje vietoje ir kitu laiku. Jau žmonių specializacija pagal profesijas daro vienus ugdymo uždavinius aktualesnius už kitus, nors sykiu, kaipo bendro pasiruošimo, reikalauja pilnutinio ugdymo sistemos išlaikymo bent tam tikrame laipsnyje. Tokiu pat būdu vieno kurio krašto padėtis, istorinis paveldėjimas ir ateities uždaviniai gali statyti šito krašto pedagogams tam tikrų ugdomųjų uždavinių, į kuriuos privalu atsižvelgti su didesniu susidomėjimu ir kurie dera pildyti su didesniu atsidėjimu.

Pavyzdžiui, nelaimingai pralošus karą, kraštui tenka rūpintis jau ugdymo sistemoje sudaryti pagrindą, ant kurio galima būtų bent iš dalies atsilošti ir išlyginti savo nuostolius. Taip pat tautai atgimstant, kaip kad mūsajai, ugdymo sistemoje galima numatyti tie ugdomieji uždaviniai, kurie turi ypatingo aktualumo atgimstančios tautos gyvenimui. Ir štai, kalbant apie aktualiausius ugdymo uždavinius, tenka, pavyzdžiui, imti tie uždaviniai, kurie turi didžiausio aktualumo mūsų laikais, mūsų kraštui mūsų gyvenimo aplinkybėse, ypač atsižvelgiant į tai, ką mes esame gavę iš praeities paveldėjimo keliu, o iš kitos pusės – ką privalome laimėti ateityje.

Išspręsti šitas klausimas plačiai ir dokumentuoti jis išsemiamai būtų uždavinys, kuris nuvestų mus per toli šitoje bendroje pedagoginės sistemos dalyje. Turėsiu apsiriboti vien trumpais metodologiniais nurodymais ir išvesti gana greitu tempu liniją iš praeities į ateitį. Visas uždavinys čia gali būti suvestas prie trijų pareigų: pirma, užčiupti mūsų gyvenime silpniausias vietas, kurios gali ir privalo būti užtvertos ugdomuoju darbu; antra, nustatyti uždavinius, kuriuos mums stato gyvenimo pažanga bei pakraipa, vykstant į ateitį, trečia, schemingai suglausti aktualius uždavinius į tam tikrą sistemą. Kaip matome, yra tai savo rūšies sąžinės sąskaita, kuri žmogui, tegalvojančiam dabar vien apie priešrinkiminės agitacijos karštį, gali pasirodyti balsu, jei ne šaukiančiu dykumoje, tai bent griaunančiu visas partijas išsyk. Bet iš tikrųjų mes čia suėjome dirbti akademinį darbą, kur sąžinės balsas turi atvirai byloti, neatsižiūrėdamas į rinkimų kampaniją.

Taigi kame yra silpniausios mūsų tautos gyvenimo vietos? kokių uždavinių stato mums rytojus? ir kokių uždavinių turi visų pirma griebtis mūsų pedagogai?

Visai teisingai yra sakoma, kad ugdymas yra sykiu ir visuomeninės aplinkumos padaras, ir jos priežastis. Jis yra vi-

suomeninės aplinkumos padaras, kadangi ir auklėtojas, ir auklėtinis šiaip ar taip mažesniame ar didesniame laipsnyje pareina nuo tos visuomeninės aplinkumos, kurioje jiems tenka gyventi ir veikti. Jis yra, iš antros pusės, visuomeninės aplinkumos priežastis, kadangi visuomeninė aplinkuma savo ruožtu pareina nuo to, kokia yra ugdymo sistema. Pedagoginės pažangos negalėtų būti vien tada, jei ugdymas tegalėtų suteikti visuomeninei ateities aplinkumai tik tiek, kiek jis pats yra gavęs iš susidariusios iš praeities visuomeninės aplinkumos. Tokios pažangos iš tikro nėra pas gyvulius, kurie tik tiek perteikia ateinančioms kartoms, kiek patys yra gavę iš pirm ėjusių kartų. Kas kita pas žmones, kurie turi protinę iniciatyvą ir valios pasiryžimą vykdyti šitos iniciatyvos pastatytus naujus uždavinius. Visuomeniniame gyvenime pedagoginės iniciatyvos veiksniu yra šviesuomenė, kuriai išpuola tvarkyti ne tik savo, bet ir liaudies gyvenimą. Liaudyje, paliktoje pačiai sau, pedagoginė iniciatyva maža tegali pasireikšti ir sužadinti pedagoginės pažangos. Todėl joje arba vyrauja ilgos sustingusios tradicijos, arba staiga įsivyrauja nauji gyvenimo ir ugdymo būdai sąryšyje su visuomeninėmis pervartomis. Tik šviesuomenei sąžiningai atliekant kultūrinį savo pašaukimą liaudies atžvilgiu, tautos gyvenimas tegali būti normalus ir pedagoginiu atžvilgiu, nes šviesuomenė iš esmės privalo būti ugdomuoju veiksniu tautos ir tuo pačiu liaudies gyvenime. Todėl, jei šviesuomenė neatlieka sąžiningai savo kultūrinės, tautinės, visuomeninės ir pedagoginės pareigos tautos gyvenime, ji nėra užsipelniusi nei aukštesnės materialinės gerovės, nei vadovaujamos rolės valstybės gyvenime, nei šiaip jau garbingos padėties. Ji tuomet užsitarnauja, kad būtų sulyginta savo padėtimi su liaudimi, t. y. kad jai tebūtų paliktas vien vadinamasis *Existenzminimum*, t. y. tasai minimumas, kuris reikalingas yra gana apribotam gyvenimui.

Šviesuomenės ir liaudies santykiavimas mūsų tautos gy-

venime nuo priešistorinių laikų iki mūsų atgimimo laikų buvo visai nenormalūs. Kovos su teutonų ordinais ir ekspansijos į rytus laikais liaudis tetarnavo vadovaujančių sluoksnių rankose vien karo medžiaga. Užvaldymas didelių plotų rytuose ir reikalas aprėpti juos savo valdančiomis jėgomis padarė tai, kad aukštesnieji Lietuvos sluoksniai ilgainiai žymiai surusėjo ir tuo pačiu nutolo nuo liaudies tautiniu atžvilgiu. Taip aplinkybėms susidėjus, Lietuva negyveno viduramžiais pilnai tuo išvidiniu korporatyviniu gyvenimu, kuris buvo gera kultūrinio išsilavinimo mokykla. Vėliau, Lietuvai suėjus su lenkais į uniją, prasidėjo kitas vyksmas, kuris nebuvo palankesnis normaliam tautiniam gyvenimui. Tuo tarpu kai visa Vakarų Europa ėjo nuo feodalinės viduramžių santvarkos prie sudarymo tvirtų centralizuotų valstybių, Lietuvoje dėl lenkų įtakos vis labiau stiprėjo bajorų luomas ir vedė valstybę prie aristokratinės santvarkos, kuri negalėjo sėkmingai atsiremti prieš kaimynų absoliutizmą. Tuo pačiu laiku tarp kitko įvyko du faktu, kuriuodu turėjo nelemtos reikšmės lietuvių tautos gyvenimui. Pirma, tų laikų visuomenė po Liublino unijos ėmė linkti savo kultūrinėmis simpatijomis į lenkus ir todėl sykiu lenkėti. Antra, įsigalėjus valstybiniame gyvenime didžiūnų ir bajorų luomui, valstiečiai buvo vis tvirčiau prijungiami prie žemės ir baudžiava liko fiksuota tvirčiau ir ilgesniam laikui negu ten, kur apsišvietęs absoliutizmas ėmė visus visuomenės luomus derinti bendram valstybės reikalui. Tokiu būdu tie aukštesnieji visuomenės sluoksniai, kurie turėtų sudaryti tautos šviesuomenę, virto nutautinimo ir pavergimo veiksniu Lietuvos gyvenime.

Santykiai tarp šviesuomenės ir liaudies nepagerėjo ir tada, kai, žlugus aristokratinei Lenkijos-Lietuvos Respublikai, Lietuvą užvaldė rusiškasis monarchizmas. Sulenkėję sluoksniai kovoje su rusais rūpinosi pagilinti savo lenkiškąją ideologiją ir stengėsi išlaikyti savo tradicijas, kurios fak-

tinai nebuvo palankios tautiniam lietuvių gyvenimui nei kultūriniu, nei visuomeniniu, nei tautiniu atžvilgiu. Šitokiame stovyje pasiliuosavimas nuo baudžiavos buvo nauja gairė lietuvių tautos gyvenime, nes šitas pasiliuosavimas sykiu reiškė išsiemancipavimą nuo įtakos ir globojimo tos šviesuomenės, kuri neištesėjo atlikti savo pašaukimą lietuvių visuomenėje. Todėl nestebėtina, kad vienos kartos atstumoje nuo atsipalaidavimo nuo baudžiavos prasidėjo tautinis lietuvių atgimimas. Tautinis atgimimas turėjo iš pat pradžios pasistatyti uždavinį išsiauklėti naują šviesuomenę, kuri geriau atitiktų savo pašaukimą ir imtų tikrai vadovauti lietuvių visuomenei. Tačiau visos gyvenimo aplinkybės po rusiškuoju jungu buvo tokios, kad šitas pagrindinis atgimimo uždavinys negalėjo būti tinkamai įvykdytas. Nei savų mokyklų, nei minimalinių laisvių, nei tikros savivaldybės, nei gero paveldėjimo iš praeities, nei inteligentiškųjų šeimynų negalima buvo turėti šitam reikalui.

Tiesa, vis daugiau atsirasdavo lietuvių inteligentų, kurie dėjosi prie tautinės akcijos. Bet reikia vėl pastebėti, kad šitų inteligentų išsiauklėjimas bei išsilavinimas toli gražu nebuvo toks, kokio galėtų pageidauti lietuvių tauta normaliam savo gyvenimui ir išsivystymui. Naujo tipo lietuviams inteligentams teko dažniausiai eiti mokslą Rusijoje, būtent, rusų universitetuose, kurie negyveno taip pat normaliu gyvenimu. Rusų inteligentijai teko lavintis bei auklėtis nuolatinėje opozicijoje nekultūringam rusų valstybės autokratizmui ir visam tam, kas buvo su juo šiaip ar taip kad ir pripuolamai surišta, pavyzdžiui, religijai. Nuolatinis gyvenimas ir augimas opozicijos atmosferoje padarė tai, kad rusų inteligentija nesusidarė jokių tvirtų teigiamųjų tradicijų: nei pasaulėžiūros, nei visuomeninių, nei valstybinių, nei tautinių, nei pedagoginių. Mūsų pirmoji inteligentijos karta, ėjusi mokslą sykiu su šitaip nusistačiusia rusų inteligentija, persiėmė kaip tik visomis pastarosios ypatybėmis:

ir teoriniu nihilizmu, ir laisvės kaipo atsipalaidavimo nuo bet kurių visuomeninės drausmės ir tvarkos sąvaržų supratimu, ir religiniu abejingumu, jei ne religijos neapykanta, ir pedagoginių tradicijų stoka šeimyniniame gyvenime. Todėl jei tradicinė inteligentija sunyko lietuvių tautos gyvenimui lenkiškoje bajorų įtakoje, tai ir pirmoji atgimusios inteligentijos karta neišėjo tokia, kokios galėtų pageidauti lietuvių tauta ir kuri būtų pasiruošusi vykdyti tautos gyvenime pilnutinio ugdymo sistemą. Todėl tautiniam atgimimui einant gilyn buvo nujaustas reikalas naujo dvasinio atgimimo, kuris galėtų sutaikyti ir suderinti šviesuomenės ir liaudies gyvenimą bei veikimą ne tik tautinėje, bet ir kitose kultūros srityse, pavyzdžiui, pasaulėžiūros, šeimos, visuomenės ir Bažnyčios srityse.

Toks dvasinis lietuvių atgimimas iš tikro prasidėjo vos prieš Didįjį karą taip, kad mūsų laikais, kai teko organizuotis Lietuvos valstybei ir tvarkytis lietuvių visuomenei, pirmoji šitos naujos inteligentijos karta pasirodė dar jaunesnės formacijos negu išaugusi rusų inteligentijos įtakoje pirmoji atgimusi karta ir todėl taip pat mažai pasiruošusi tiems svarbiems tautinio, religinio, visuomeninio ir valstybinio gyvenimo uždaviniams, kurių pastatė pokariniai laikai ir senos tvarkos laužimosi aplinkybės. Žinoma, gyvenimas negalėjo laukti, kol šita naujoji karta suaugs galutinai ir pilnai subręs, bet sykiu, pastūmęs ją per anksti į veikimą, kuris viršija jos pasiruošimą ir todėl faktinus sugebėjimus, tuo ją gerokai sudemoralizavo: nei tautiniai, nei religiniai, nei šeimyniniai, nei visuomeniniai, nei valstybiniai įpročiai bei tradicijos nepasirodė joje pakankamai tvirti, kad tolimesnis naujųjų kartų ugdymas rastų joje pakankamai viltingą atramą. Viskas dar tebelieka uždavinio stovyje ir beveik niekas dar nėra laimėta kaipo tai, kas gali būti perteikta iš dabarties, t. y. kaipo daviniai. Padėtis juo mažiau yra užtikrinta, kad kova su neigiamosiomis tradicijomis, susi-

dariusiomis ryšium su lenkų bajorijos ir rusų inteligentijos įtaka, nėra dar pasibaigusi.

Šitoje nenusistovėjusioje dar padėtyje visai pateisinta ieškoti mūsų visuomenės gyvenime veiksnių, kurie galėtų įnešti į visuomeninį gyvenimą tam tikro pastovumo ir į kuriuos galima būtų atsiremti einant pažangos keliu. Toks veiksnys Lietuvos gyvenime galėtų būti valstiečių ūkininkų sluoksnis, kuris neabejojant turi daugiausiai nusistovėjusių tradicijų, pastovumo, atsparumo ir patvarumo. Tačiau sykiu reikia konstatuoti, kad šitas pastovumo bei pusiausvyros sluoksnis savo įpročiuose ir susidėjusioje psichologijoje turi taip pat nemaža veiksnių, kurie neleidžia mūsų tautos pažangai pasireikšti stipriau ir pasistūmėti pirmyn su didesniu kuriamuoju užsimojimu. Ne tik pas mus, bet ir visur kitur, mažas žemės savininkas, kokiu kad yra mūsų tipingas valstietis ūkininkas, turi bendras silpnybes šalia teigiamųjų dorinių savybių. Čia mums terūpi silpnybės, todėl tenka atvirai apie jas ir kalbėti.

Jau minėtas Wilbois laiko kaip tik prancūzus mažųjų žemės savininkų tauta, ir šita prasme mes turime su prancūzais daug daugiau panašumo negu su anglais arba vokiečiais, nors mūsų temperamentas yra artimesnis anglosaksų rasei. Ir štai apie mažųjų žemės savininkų prancūzų psichologiją Wilbois sako tai, kas visai gerai gali būti pritaikyta ir mūsų valstiečiams ūkininkams: „Turėdami kovoti su netikėtomis metų atmainomis, jie neturi pagrindo būti dosniais, didžiadvasiais; išmėtyti kaime, jie neturi įpročio jungtis; kaip jie patys yra maži savininkai, taip ir jų sumanymai tėra smulkūs, nes jie nedrįsta turėti drąsios iniciatyvos"*.

Ir iš tikro maži žemės savininkai praktiniame gyvenime yra realistai, kurie orientuojasi dažnai visuomeniniame gyvenime materialiniu egoistiniu išrokavimu. Jie nepasižymi

* *Wilbois J.* La nouvelle éducation française. – P. 40.

visuomeniniu drausmingumu, nes visuomeninis kaimo gyvenimas nėra suimtas į tvirtas lytis, kurios reikalauja punktualumo, tvarkingumo, ekonomiškumo laiko atžvilgiu (mat dar čia nesuprantama, kad laikas – tai pinigas, kitaip laiko ekonomija tuoj užviešpatautų). Jie yra konservatoriai ne tik gera, bet ir bloga prasme, nes jie palaiko ne tik teigiamąsias, bet ir neigiamąsias tradicijas ir todėl nėra paslankūs lengvai prisiimti pažangos laimėjimus. Jie, kad ir turi nemaža sveikos išminties, tačiau dažniausiai supranta išmintį kaipo paprastą atsargumą, atsisakymą nuo drąsių sumanymų ir plačios ir toli siekiančios iniciatyvos. Pagaliau mažas žemės savininkas, gyvenęs dar neseniai baudžiavoje ir iki šiolei neįsigijęs kultūros, pasižymi nemažu servilizmu, kuris verčia jį lenktis prieš jėgą ir turtą ir rodyti kumštį, kai pats yra įgavęs valios ar praturtėjęs. Taigi ir mūsų tautos branduolys nėra laisvas nuo didelių silpnybių, kurios tramdo pažangą.

Jei, nežiūrint nelemto paveldėjimo iš praeities ir menko kultūrinio stovio dabartyje, lietuvių tauta vis dėlto ne tik gyvuoja, bet ir eina atgimimo keliais ir šiaip ar taip organizuoja savo tautinį, visuomeninį, valstybinį ir šiaip jau kultūrinį gyvenimą, tai reiškia, kad, iš kitos pusės, lietuvių tautos gyvenime yra dar pakankamai teigiamųjų veiksnių, kurie pajėgia atsilaikyti prieš neigiamuosius praeities ir dabarties veiksnius. Todėl irgi lietuvių tautos stovio įvertinimas gali būti daromas dvejopu matu pagal tai, ar žiūrima, kas buvo galima iki šiolei atsiekti su tomis priemonėmis, kurių pateikė mums praeitis ir tebeteikia dabartis, ar sprendžiama, kas privalo būti arba kas yra apskritai pageidaujama. Vertinant mūsų padėtį pirmuoju matu, negalima būti griežtu pesimistu, nes, objektyviai sprendžiant mūsų atsiekimus pagal buvusias galimybes, padaryta yra labai daug. Užtat vertinant mūsų padėtį antruoju matu, negalima būti griežtu optimistu, nes mūsų padėtis nėra toli gražu ideali

ir, norint ją pagerinti, reikia atsiekti daug daugiau, kaip kad yra padaryta. Tematydamas vien tai, kas yra padaryta sunkiose aplinkybėse, griežtas optimistas lengvai nustoja reikiamo kuriamojo nusistatymo į tolimesnę pažangą. Tematydamas vien tai, kas privalo būti ir ko faktinai nėra mūsų gyvenime, griežtas pesimistas lengvai praranda sykiu su pasitikėjimu ateitimi ir kuriamąjį užsidegimą. Pirmasis pavojus gresia mūsų pozicijai, antrasis – mūsų opozicijai, prie kurios prisideda ir tie mūsų tautinio atgimimo idealistai romantikai, kurie naiviai tikėjo, jog pakanka Lietuvai laimėti nepriklausomybę, kad ji tuoj pasiliuosuotų nuo visų savo nelaimių ir netobulybių.

Taigi išeina, kad vien teturint aiškų supratimą apie dvejopą mūsų padėties vertinimo matą galima tinkamai nusistatyti tolimesnės privalomos pažangos atžvilgiu. Tai ypatingai svarbu suprasti pedagogams, kurie privalo statyti ugdymui aktualių uždavinių, atsižvelgdami tuo pačiu laiku į tai, ko trūksta dabarčiai, ir į tai, kas privalo būti ateityje. Ateities gerovė reikalauja kovoti su dabarties silpnybėmis ir ypač atsižvelgti į tai, kokių specialių reikalavimų gali pastatyti tolimesnė visuomenės pažanga. Bendrai sprendžiant dalyką, reikia pasakyti, kad mūsų išsivystymo sąlygos padarė tai, jog iki šiolei esame labai silpni visose gyvenimo bei veikimo srityse. Būtent, mūsų fizinio gyvenimo aplinkybės neleido mūsų fizinei prigimčiai sudaryti gryną, sveiką, stiprų ir išmiklintą rasės tipą; kultūrinio gyvenimo aplinkybės neleido mums įsigyti didesnės inteligencijos protinio išsilavinimo srityje, žymesnio jautrumo bei tvirtumo dorinio išsiauklėjimo srityje ir subtilaus skonio bei platesnio kuriamojo užsimojimo estetinėje srityje; taip pat, stokstant kultūros, toli gražu nėra pakankamas nei principialus religinis susipratimas, nei nuoseklus religinis veiklumas net tų žmonių, kurie yra ar tik skelbiasi religijos šalininkais. Todėl tam tikra prasme ir fizinis lavinimas, ir protinimas, ir dorinimas,

ir estetinimas, ir religinimas yra pas mus aktualūs ugdymo uždaviniai. Bet čia mums rūpi vien tai, kas yra mūsų tautos ugdyme aktualiausia, atsižiūrint į mūsų paveldėjimą iš praeities ir į specialius ateities reikalavimus.

Esame jau matę, kad pagrindinę dramą lietuvių tautos gyvenime sudarė ypatingai nenormalūs santykiai tarp šviesuomenės ir liaudies, t. y. tarp vadovaujančios ir vadovaujamos mūsų tautos dalies. Šitie nenormalūs santykiai galų gale buvo mus privedę ir prie tautinio, ir prie visuomeninio, ir prie kultūrinio, ir prie valstybinio suirimo. Yra tad savaime aišku, kad prasidėjus tautiniam atgimimui bendru svarbiausiu aktualiu ugdymo uždaviniu yra mums tinkamas inteligentijos, arba šviesuomenės, išlavinimas bei išauklėjimas, nes tradicinės šviesuomenės atskilimas nuo tautinio kamieno, jos praradimas solidarumo jausmų su liaudimi, jos atsisakymas nuo savo kultūrinės misijos šitos liaudies atžvilgiu ir jos nusidėjimas prieš Lietuvos valstybės reikalus buvo katastrofos priežastis.

Tinkamas šviesuomenės lavinimas bei auklėjimas įgauna dar daugiau reikšmės ryšium su tuo, kad atgimusi Lietuvos valstybė yra pasidariusi demokratine respublika. Man nėra abejojimo, kad demokratinė respublika yra tobuliausia valstybinės santvarkos lytis. Bet yra sykiu lygiai aišku, kad tikrovėje šita tobuliausia lytis tik tiek tėra verta, kiek yra verti žmonės, kurie šita lytimi yra tvarkomi. Todėl irgi pasirodo, kad tobuliausia principe valstybinės santvarkos lytis yra faktinai tik tada geresnė už aristokratinę respubliką arba net monarchiją, jei jos nariai yra sykiu reikiamai išlavinti bei išauklėti. Kitaip tariant, tobuliausia valstybinės santvarkos lytis reikalauja sykiu didžiausio savo piliečių išsilavinimo bei išsiauklėjimo. Be to, reikia dar nusimanyti, kad pati demokratinė respublika, kaipo tokia, savo lytimi dar negali tinkamai piliečių lavinti bei auklėti. Tad, taip dalykams stovint, ne tik yra reikalo ypatingai su-

sirūpinti demokratinėje respublikoje žmonių lavinimu bei auklėjimu, bet dargi juos lavinti bei auklėti būdu, kuris labiausiai atitinka šitos valstybinės lyties pobūdį. Tiesa, šitas būdas, bendrai tariant, supuola su pilnutinio ugdymo sistema, kur laisvas bei sąmoningas apsisprendimas visose gyvenimo srityse ir harmoningas gyvenimo bei veikimo reikalų koordinavimas pagal objektyvius tikslus kaip tik geriausiai atitinka valdymosi bei tvarkymosi būdą demokratinėje respublikoje.

Bet ir labai aukštas bendras masių išsilavinimo bei išsiauklėjimo lygis demokratinėje respublikoje reikalauja dar, be to, labai aukštos vadovybės, sutelktos geriausių žmonių rankose. Kaip man teko konstatuoti kur kitur, dabartinė vadinamoji demokratizmo krizė kyla iš neišspręstos dar praktikoje problemos taip sutvarkyti vadovybę visuomenėje ir tarp kitko valstybėje, kad šita vadovybė ir valdžia patektų iš tikrųjų į faktinai geriausias rankas – geriausias ne tik profesinio pasiruošimo, bet ir bendro išsilavinimo bei išsiauklėjimo atžvilgiu. Demokratizmo krizė bus išspręsta, kai bus sėkmingai nustatytos priemonės, kurios laiduos, kad demokratinėje tvarkoje faktinais valdžios reiškėjais bei vykdytojais bus geriausieji žmonės. Geriausių žmonių valdžia graikiškai yra vadinama aristokratijos vardu; išeina tad tam tikra prasme, kad kalbamoji čia problema yra gerai suprasto demokratizmo ir gerai suprasto aristokratizmo sintezės problema.

Taigi demokratinės respublikos klestėjimas pareina, iš vienos pusės, nuo bendro demokratinių masių kultūringumo, o iš antros pusės – nuo šitų masių vadų kilnumo. Ir reikia pasakyti, kad pastaroji sąlyga yra tiek svarbi, kad neklystama, kai yra teigiama, jog demokratinė respublika tiek tėra verta, kiek verti yra demokratinių jos masių vadai. Akivaizdoje šitų aplinkybių reikalas nustatyti deramus santykius tarp liaudies ir šviesuomenės ir tuo pačiu sudaryti tikrą

vadovybę demokratinėms masėms yra mums aktualus ne tik mūsų nelemtos praeities atžvilgiu, bet ir tuo atžvilgiu, kokių naujų reikalavimų stato mums rytojus, kad galėtume išeiti iš šios dienos vadinamosios demokratizmo krizės. Būtent, ne tik turime kelti bendrą kultūrinį mūsų liaudies lygį, bet tuo pačiu laiku privalome ne mažiau susirūpinti reikalu paruošti jos vadovavimui tikrų vadų, kurie būtų vadais ne dėl pripuolamų aplinkybių, bet todėl, kad jie iš tikro yra geresni žmonės ir tautiniu savo susipratimu, ir visuomeniniu drausmingumu, ir doriniu vertingumu, ir šiaip jau kultūriniu bei religiniu kilnumu.

Nieks neabejoja, kad plačiosios demokratinės masės privalo būti šviečiamos, lavinamos ir auklėjamos. Visai kitas dalykas su sąmoningu bei sistemingu lietuvių tautos vadovybės ruošimu. Tuo tarpu, kaip matėme, tai yra vienas iš svarbiausių ir aktualiausių mūsų tautos ugdymo uždavinių, būtent, tas, kurį pastatė mums mūsų tautinė evoliucija ir kuris sykiu yra pasidaręs aktualus visam pasaulyje sąryšyje su reikalu suvesti į sintezę teigiamuosius tikro demokratizmo ir tikro aristokratizmo principus.

Paruošti tautai tinkamą vadovybę faktinai reiškia taip išlavinti bei išauklėti jos inteligentiją, arba šviesuomenę, kad ji geriausiai atitiktų pilnutinio ugdymo idealą. Bet čia vėl kyla klausimas, kas šitame ruošime sudaro aktualiausius uždavinius ir kokios yra visų pirma priemonės, kurios privalo pirmoje eilėje šitam reikalui patarnauti.

Ugdant naują inteligentijos kartą, skiriamą svarbiam tautos vadovavimui, dera visų pirma skaitytis su tais veiksniais, nuo kurių pareina šiaip ar taip šito ugdymo vykdymas. Šitokiais veiksniais ir yra šeimyna, mokykla ir visuomeninės santvarkos organai. Todėl irgi tautos vadovybės ugdymo reikalas gali būti patenkintas vien tada, kai šeimyna, mokykla ir visuomeninės santvarkos organai supras savo ugdomuosius uždavinius ir sugebės juos tinka-

mai atlikti. Negali būti, pavyzdžiui, kalbos apie tinkamą vadovybės ruošimą tautai, jei šeimynos gyvenimas nėra deramai susitvarkęs ir pakilęs į tam tikrą aukštumą, jei mokykla nesusitvarko pagal paskutinius pedagogikos reikalavimus ir neįgauna patyrusių pedagogų mokytojų, jei pagaliau valstybiniai organai nesupranta reikalo materialiai šelpti ir organizuoti visomis jiems prieinamomis priemonėmis sistemingą tautos vadovybės ruošimą. Tokiu būdu bendras uždavinys paruošti lietuvių tautai reikiamos vadovybės inteligentijos lytyje priežastingai yra surištas su trimis smulkesniais uždaviniais, kurie todėl yra lygiai aktualūs. Tai yra, būtent: pirma, šeimyninio gyvenimo bei auklėjimo sutvarkymas, antra, mokyklos pastatymas reikiamoje aukštumoje tinkamu pedagoginio personalo paruošimu, trečia, sudarymas valstybės ir kitų visuomeninių organizacijų pajėgomis tokių organizacinių bei materialinių sąlygų, kad tautos vadovybės ugdymas galėtų vykti kuo sėkmingiausiu būdu ir kuo greičiausiu tempu.

Nelaimei, tenka konstatuoti, kad nei mūsų šeimyna, nei mūsų mokykla, nei mūsų visuomeniniai organai toli gražu nėra pasiruošę patenkinamai atlikti šituos nusakytuosius uždavinius. Tautinė inteligentiškoji šeimyna pas mus tėra vien užuomazgoje, mokykla neturi ne tik jokių tvirtesnių tradicijų, bet ir pakankamai kvalifikuotų pedagogų, pagaliau valstybinės valdžios organai nėra dar susidarę pakankamai plataus sistemingai sumanyto plano švietimui tvarkyti ir, tarp kitko, inteligentijai išugdyti visiems mūsų visuomenės ir valstybės reikalams. Yra tad gyvo reikalo padidinti ir sykiu suderinti ugdomąsias šeimynos, mokyklos ir visuomeninių organų pastangas. Ypatingas trūkumas tenka konstatuoti šeimynos pozicijoje. Tuo tarpu galima visai tikrai iš anksto teigti, kad visos kitos pastangos negalės būti tikrai vaisingos, jei lietuvių inteligentų šeimyninis gyvenimas nebus susidaręs tvirtų tautinių, visuomeninių,

kultūrinių ir religinių tradicijų ir jei šeimyninis auklėjimas nebus pastatytas deramoje aukštumoje. Prie šios progos negalima pakankamai stipriai nepabrėžti mūsų moterų pedagoginiai uždaviniai. Objektyviam sprendėjui negali būti abejojimo, kad vyras yra žymiai mažesniame laipsnyje šeimynos veikėjas, negu moteris. Todėl nuo vyro žymiai mažiau pareina šeimynos sutvarkymas ir šeimyninio auklėjimo pakėlimas į reikiamą aukštumą. Dėl šitos priežasties lietuvių moterų pasiruošimas, reikalingas šeimynos gyvenimui bei auklėjimui patobulinti, yra vienas iš svarbiausių ir aktualiausių mūsų tautos ugdymo uždavinių. Be šito uždavinio pakankamo išsprendimo mes negalime susilaukti geresnės ateities rūpimais mums čia atžvilgiais.

Teigdamas tai labai kategoriškai ir sąmoningai uždėdamas mūsų moteriai žymiausią atsakomybės dalį už šito uždavinio atlikimą, sykiu visai gerai nusimanau, kad paliečiu čia klausimą, kuris maža teranda kredito pas besiemancipuojančią dabarties moterį. Bet čia mūsų moterys turėtų suprasti, kad išsiemancipavimas nuo nereikalingų sąvaržų ir įgijimas, iš vienos pusės, aukštojo mokslo, o iš kitos pusės – lygių su vyrais moralinių bei visuomeninių teisių, kam galima tik pritarti, ne tik nereikalauja atsipalaidavimo nuo savo pašaukimo uždavinių, bet suponuoja tinkamą jiems pasiruošimą ir sąmoningą jiems atsidėjimą. Tarp kitko dabartinės Rusijos pavyzdys pakankamai iškalbingai liudija, kad moterų emancipacija ne tik nepriveda prie jokių teigiamųjų išdavų, bet dar jas pažemina, jei sykiu jų yra apleidžiama šeimyninio gyvenimo bei veikimo sritis ir jos nelaimi savo darbu ir dorinėmis savybėmis pastovios padėties bei pagarbos kaip tik šitoje srityje.

Šiais laikais būtų labai svarbu tinkamai suprasti, kad kultūringai suorganizuotas šeimyninis gyvenimas ne tik nėra moteriai pavergimo veiksnys, bet tėra vienintelis kelias į prideramą padėtį visuomeniniame gyvenime, nes šeimy-

ninis gyvenimas bei veikimas ne tik yra faktinai visuomeninio gyvenimo bei veikimo funkcija, bet privalo būti atitinkamai vertinamu nustatant materialinį bei moralinį atlyginimą už visuomenines pareigas. Žinoma, kad visa tai galima būtų pravesti gyvenimo praktikoje, reikia dar nemaža dalykų reorganizuoti šeimynos gyvenime ir visuomenės pažiūrose. Bet šitam tikslui kaip tik reikalingas yra sąmoningas pačių moterų nusistatymas šituo klausimu ir tinkamas jų pasiruošimas šeimyninį gyvenimą bei auklėjimą reformuoti bei patobulinti. Čia, aišku savaime, negalima apsieiti be platesnių šeimotyros studijų, kurios duotų galimybės prieiti su moksliškuoju metodingumu prie šeimynos organizacijos, vaikų auklėjimo, matrimonialinės psichologijos ir kitokių panašių klausimų. Žinoma, vienos tik teorijos čia toli gražu nepakaks, nes šalia jos reikės turėti ir įgimto takto, ir įsigyto patyrimo. Bet, šiaip ar taip, dabartinės lietuvės moterys turi prieš save svarbų, platų ir sunkų uždavinį. Nuo šito uždavinio galima nusisukti, bet negalima išvengti istorijos pasmerkimo, jei jis nebus tinkamai arba, kuo mažiausiai, pagal išgales atliktas.

Mažai geriau sprendžiamas mūsų mokyklų klausimas. Tuo tarpu jis yra išspręstas labai provizoriniu būdu. Mūsų mokykla ne tik nėra tokia, kokios galėtų reikalauti atgimstančioji tauta, bet nėra taip pat ir tokia, kokios reikalauja dabar pedagogikos mokslas. Jų organizacija, iš vienos pusės, ir mokymas bei auklėjimas, iš kitos pusės, reikalauja ne tik patobulinimo, bet ir gilesnių reformų, kurioms turi būti jau nuo šios dienos ruošiami ir eiliniai pedagogai, ir vadai reformatoriai. Pas mus dar rūpinamasi eiliniais dienos reikalais, bet paprastai visai nesugebama platesniu akiračiu aprėpti būsimų būtinų reformų reikalų ir savo laiku joms paruošti drąsios iniciatyvos ir plataus užsimojimo vadų. Šitas trūkumas kaip tik nepritinka visuomenės ir valstybės organams, kurie yra pašaukti dalyvauti šiaip ar taip ugdymo uždavinių tvar-

kyme ir sprendime. Šiais laikais yra aišku, kad kiekviena mūsų visuomeninio ir valstybinio gyvenimo sritis stinga tinkamai pasiruošusių tiek bendru, tiek ir profesiniu atžvilgiu organizatorių darbininkų. Todėl planingas ir toli siekiąs šito reikalo aprūpinimas yra aktualus ugdymo uždavinys atitinkamiems visuomenės ir valstybės organams.

Kai jau nustatyta, kad bendras aktualiausias mums ugdymo uždavinys yra reikiamos mūsų tautai vadovybės išlavinimas bei išauklėjimas ir kad šituo uždaviniu turi solidariai susirūpinti šeimyna, mokykla ir visuomenės bei valstybės organai, vykdydami savo ugdomuosius uždavinius, bus ne pro šalį nustačius keletą pagrindinių savybių, kuriomis turi pasižymėti vadovaujančioji šviesuomenė, kad atsvertų praeities silpnybes ir atitiktų ateities reikalavimus. Kiekvienai teigiamajai mūsų vadų savybei išvystyti turės būti numatomas atskiras ugdymo uždavinys.

Prieš liaudies ir šviesuomenės persiskyrimą, kuris įvyko ryšium su lenkų įtaka mūsų tautiniam, visuomeniniam ir valstybiniam gyvenimui, pastatytas reikalas išugdyti demokratinės respublikos lytyje tokią tautos vadovybę, kad visuomenės vadais ir valstybės vadovais būtų iš tikro geriausi žmonės. Turint toliau galvoje pirmos atgimusios mūsų inteligentijos kartos silpnybes, įgautas ryšium su permanentine rusų inteligentijos opozicija valstybei ir Bažnyčiai, tenka rūpintis visų pirma teigiamosiomis visuomeninės ir šiaip jau kultūrinės kūrybos savybėmis. Tokiomis teigiamosiomis savybėmis ir privalo būti, pirma, sugebėjimas lemtai organizuoti profesinį bei visuomeninį darbą, antra, tikras visuomeniškumas, paremtas drausmingumu, teisėtumu ir solidarumu.

Darbo organizacija tiek profesinių užsiėmimų, tiek ir visuomeninių pareigų srityje pas mus yra dar nepaprastai žema. Jei mes norime sutvarkyti savo visuomeninį gyvenimą ir sykiu pakilti gamyboje tiek, kad galėtume konkuruoti su

savo kaimynais ir atsilaikyti nepriklausomi ekonominiu, kultūriniu ir valstybiniu atžvilgiu, turime labai rimtai susirūpinti sisteminga darbo organizacija visose tautinio veikimo srityse. Tiesa, tai net nėra šiais laikais vien mums aktualus uždavinys. Labiau kultūringi kraštai, žymiai toliau nužengę į priekį darbo organizacijoje, ima vis labiau rūpintis pastatyti tiek profesinio, tiek ir visuomeninio darbo organizaciją ant tikrai mokslišku pagrindų. Ir tuo tarpu, nors amerikiečio Tayloro ir prancūzo Fayolio teorijos sužadino jau labai rimtų judėjimų darbo organizavimo srityje, mūsų administraciniai valdininkų kursai, kiek man žinoma, nebuvo numatę jokio dalyko, skiriamo administracinio darbo organizacijai. Nesirūpinimas ir nesidomėjimas šituo klausimu iš dalies išaiškina tai, kodėl mūsų draugijų ir visuomeninių organizacijų gyvavimas taip yra efemerinis, arba nykus, ir taip mažai vaisingas. Prie darbo organizavimo ir administravimo reikėtų prieiti su didesniu pasiruošimu ir tarp kitko su apsipažinimu su visu tuo, kas yra atsiekta šitoje srityje kitų kultūringesnių kraštų tiek teorijos, tiek ir praktikos atžvilgiu. Susirūpinimas šituo dalyku turėtų šiaip ar taip reikštis ir šeimoje, ir mokykloje, ir visos visuomenės gyvenime.

Gera darbo organizacija yra jau nebloga visuomeniškumo mokykla. Bet, žinoma, šalia to reikia dar mūsų tautai aiškiai ir sąmoningai pasistatyti visuomeninio išsiauklėjimo uždavinys. Drausmingumas, teisėtumas, solidarumas – štai pagrindinės tikro visuomeniškumo žymės, kurių turime įsigyti, jei nenorime suirti, galutinai net nesusiorganizavę. Daug galima būtų ir kitose aplinkybėse reikėtų pasakyti apie šitų visuomeninių žymių auklėjimą mūsų visuomenėje; čia turiu pasitenkinti beveik pliku konstatavimu šito svarbaus ir visuomet aktualaus uždavinio. Pridėsiu tik čia tai, kad ta mūsų inteligentijos karta, kuri susiformavo permanentinės opozicijos rusų valdžiai atmosferoje, ši-

tuo atžvilgiu negali būti mums pavyzdžiu, nes kuriamasis atgimimo darbas reikalauja visai ne tų ypatybių, kurios susidaro nuolatiniame pateisinamos ar nepateisinamos opozicijos stovyje. Šitame stovyje kaip tik nesusidaro nei tikro visuomeninio drausmingumo, nei tikro teisėtumo, nei tikro solidarumo. Drausmingumas suvedamas tokiu atveju prie boikoto drausmės; teisėtumas tik tiek pripažįstamas reikalingas, kiek jis padeda kritikuoti priešingą poziciją; solidarumas suprantamas kaipo išimtinas savo žmonių protegavimas. Tuo tarpu tikras visuomeniškumas, taip reikalingas kuriamajame gyvenimo bei veikimo tarpsnyje, reikalauja, kad visuomeninis drausmingumas būtų suprantamas kaipo nuolatinis kuriamasis nusistatymas, panaudojąs visuomenės tvarką bei drausmę teigiamajam veikimui; kad teisėtumas pasidarytų habitualine dispozicija, arba pastoviu nusiteikimu, elgtis pagal prigimtosios doros ir įstatymų reikalavimus; pagaliau kad visuomeninis solidarumas būtų statomas aukščiau visokių privatinių bei partinių išrokavimų. Nepergalimas egoizmas ir partiškumas visuomeniniame ir valstybiniame darbe yra paprastai nekultūringumo žymės, kuriomis taip dažnai pasižymi kraštutiniai politinių sugrupavimų sparnai. Prieš privatinį egoizmą reikėtų pastatyti kooperatyvinio veikimo įpročiai, o prieš partiškumo dvasią – tikrasis humanizmas, kuris moka kiekviename individe pagerbti žmogų ir pratęsti teisybės liniją tarp atskirų organizacijų ir visos visuomenės reikalų.

Neabejotina, kad visi šitie aktualūs ugdymo uždaviniai turėtų pirmoje eilėje rūpėti mūsų jauniausios formacijos kartai, kuri pasirinko savo gyvenimo tikslu dvasinį mūsų atgimimą, turintį atsverti pirm ėjusių kartų trūkumus. Kaip sakiau, šiuo metu gresia jai dorinio sumenkėjimo pavojus dėl tos priežasties, kad gyvenimo eiga per anksti pastūmėjo ją į politinį ir visuomeninį veikimą be tinkamo jos pasiruošimo. Bet šitas pavojus yra laikinas ir dalinis. Šiaip jau,

atsižvelgiant į jos pasaulėžiūrą, jai tik vienai tėra priimtinas pilnutinio ugdymo idealas ir todėl ji tik viena tegali sudaryti bendrą pagrindą, ant kurio galėtų būti patenkinamai išspręsti aktualūs mūsų tautos ugdymo uždaviniai.

Čia dera dar priminti, kad šito ugdymo vykdytojams teks dar kovoti su ta mažo žemės savininko psichologija, kuri, jei yra savo vietoje mažame ūkyje, vis dėlto yra per siaura plačioje kultūrinėje kūryboje. Mūsų šviesuomenei ir ypač jos žymesniems vadams pridera kultūrinei kūrybai įsigyti drąsios iniciatyvos ir plataus užsimojimo. Tautų šeimynoje mes tik tada tegalėsime garbingai užimti lygią vietą, jei savo kultūrinės kūrybos kilnumu, nesakau – sukurtų vertybių skaičiumi, prilygsime kitoms kultūringesnėms tautoms. Ir tai yra ne tik mūsų garbės, bet ir mūsų gyvybės reikalas. Todėl yra visai aktualus ugdymo uždavinys lavinti mūsų būsimuose vaduose drąsią iniciatyvą ir platų užsimojimą.

Baigdamas trumpą aktualių mūsų tautos ugdymo uždavinių apžvalgą, turiu dar pridurti vieną kitą pastabą, kaip šitiems uždaviniams galima būtų užbrėžti vykdomasis planas, bent metodologiniu atžvilgiu. Kiekvienas bet kurių uždavinių planas turi numatyti, iš vienos pusės, veiksnių, iš antros pusės, priemonių organizaciją. Pagrindiniai veiksniai, kurie galėtų šitam reikalui patarnauti, yra, kaip žinome, šeimyna, mokykla ir visuomeniniai bei valstybiniai organai. Kiek šitas reikalas liečia dorinio ir religinio auklėjimo sritį, čia nemaža dar galėtų padėti Bažnyčia. Bet čia gali kilti klausimas, kas daryti, jei visi šitie veiksniai nei iniciatyvos, nei užsimojimo neparodo. Tokiais atsitikimais vienas telieka pradedamasis akstinas, būtent: privatinės, t. y. atskirų asmenų iniciatyvos organizacija. Tokia privatinės iniciatyvos organizacija turėtų pirmuoju savo uždaviniu paraginti pašauktuosius ugdymo veiksnius prie aktualių jų uždavinių pildymo.

Bet šitas raginimas būtų tikrai vaisingas tik tada, kai sykiu su juo būtų jau nurodomos bent elementarinės priemonės aktualiems uždaviniams atlikti. Todėl iš pat pradžios privatinės iniciatyvos organizacija turėtų pasireikšti tokiomis smulkesnėmis rūpimų klausimų studijomis, kad pašauktiesiems ugdymo veiksniams galėtų būti tiksliai ir aiškiai nurodyti metodai bei priemonės. Ogi kol neturime net kiek suorganizuotos privatinės iniciatyvos, tenka klausimas judinti atskiriems asmenims su viltimi, kad netrukus ateis mums geresni laikai. Taigi daugiau drąsios iniciatyvos ir plataus užsimojimo.

3. *Ugdymo objektas, arba ugdytinis*

Esu jau baigęs tą bendrosios pedagogikos dalies skyrių, kuriame teko kalbėti apie ugdymo pareigas, tikslus, vertybes ir uždavinius. Tame skyriuje buvo, taip sakant, kalbėta apie siekiamąją ugdymo priežastį, arba plačiai suprastą tikslą. Šitam reikalui, kaip žinome, ypač turėjo patarnauti vedamieji pedagogikos mokslai ir pirmiausia pasaulėžiūros mokslai. Dabar mums tenka pereiti prie materialinės jo priežasties, arba prie ugdomojo objekto, kuriuo yra ne kas kita, kaip ugdytinis ir lavinamoji bei auklėjamoji jo prigimtis. Tai yra faktinai ta medžiaga, kuri turi būti pavartota, kad ugdymo tikslas galėtų būti atsiektas. Jos pažinimas yra ne mažiau svarbus kaip ugdymo tikslo pažinimas, nes pastarasis sėkmingai gali būti vykdomas tik tada, kai veikiamojo objekto pažinimas yra tikrai realus. Veikiamajam ugdymo objektui pažinti tarnauja, kaip žinome, grindžiamieji pedagogikos mokslai, kurių pirmoje eilėje eina pedologija, pedagoginė psichologija, eksperimentinė psichologija ir eksperimentinė pedagogika. Nepažinus ugdymo tikslo, negalima žinoti, kur ugdytinis privalo būti vedamas. Nepažinus ugdymo objekto ir ypač ugdytinio prigimties, negalima

žinoti, kaip su juo reikia apsieiti, kad jis galėtų būti prie tikslo vedamas.

Kai bendroji pedagogikos dalis statosi tikslu pažinti ugdytinį, galima spėti, kad ji neprivalo daryti dar kartą to darbo, kuris yra atliekamas jos grindžiamųjų mokslų. Pedagogika ne tik gali, bet ir privalo pasinaudoti tais daviniais, kurių pateikia pastarieji apie augančių – brėstančių žmonių išsivystymo dėsnius, jų psichologiją, paimtą ryšyje su šituo jų išsivystymu, apie pastebėjimus bei patyrimus, kurių įgaunama eksperimentinių tyrinėjimų srityje apie ugdytinį. Ji šitais daviniais remiasi kaipo savo pagrindu; todėl ir mokslus, šitų davinių pateikiančius, vadiname grindžiamaisiais. Užtat pedagogika, skolindamasi šituos davinius iš savo grindžiamųjų mokslų, panaudoja juos toliau savo tikslams, būtent, ji šituos davinius pritaiko prie ugdymo tikslų, kad galima būtų nustatyti ugdomajam veikimui normatyvinių dėsnių, arba taisyklių. Tokiu būdu, kai tenka pedagogikos sistemoje kalbėti apie ugdytinį, tai grindžiamųjų pedagogikos mokslų daviniai čia nėra kartojami dėl jų pačių, bet tik tiek ir tik tam, kiek ir kam šito reikalauja normatyvinis pedagogikos pobūdis, liepiąs šituos davinius sunaudoti normatyviniam ugdomojo veikimo nustatymui.

Einant prie ugdytinio prigimties tyrinėjimo normatyviniu atžvilgiu, reikia visų pirma konstatuoti vienas bendras principas, kuris yra čia orientacijos pradas. Tai yra, būtent, konstatavimas dėsnio, kad *kiekviename veikime veikiamoji medžiaga yra individualizacijos veiksnys*. Pavyzdžiui, inžinierius statytojas turi reikalo su tam tikra statomąja medžiaga, leiskime, su medžiu. Šita aplinkybė turės tam tikros sprendžiamosios reikšmės ir trobesio stiliui, ir išvaizdai, ir paskyrimui, ir patvarumui, ir t. t. Todėl ir inžinierius, turėdamas statydinti namus iš medžio, tam tikru būdu turės su juo apsieiti, tam tikru būdu turės jį apdirbti, pavartoti ir t. t. Panašiai ir pedagogikos ugdomasis veikimas pareina nuo veikiamo-

sios medžiagos, nes ir ugdyme veikiamoji medžiaga, t. y. ugdytinis ir jo prigimties ypatybės, yra individualizacijos veiksnys.

Tuo tarpu kiekviename ugdytinyje gali būti neribojamas skaičius įvairių įvairiausių ypatybių, su kuriomis ugdytojui noromis nenoromis tenka skaitytis ir jos šiaip ar taip derinti su ugdymo tikslais. Taigi kai kalbama apie ugdymo objektą, kuriuo yra ugdytinis su savo prigimtimi, tyrinėjamos yra pagrindinės ugdytinio ypatybės, pagal kurias ugdomasis veikimas turi būti specializuojamas, nes, kaip sako Grunwaldas, „tam tikras ugdytinių grupės savotiškumas reikalauja savaime tam tikro savotiškumo ir ugdymui"*. Tokiu būdu bendras principas, su kuriuo prieinama bendrojoje pedagogikos dalyje prie ugdytinio tyrinėjimo, skelbia, kad *ugdomasis veikimas turi būti individualizuojamas pagal ugdytinių ypatybes*.

Šitas principas, aišku savaime, stato ugdytojui pareigą pažinti ugdytinį konkretinėje jo prigimtyje, vadinasi, su visomis jo individualinėmis ypatybėmis, ir paskui pagal šitas ypatybes individualizuoti ir ugdymo uždavinius, ir priemones, ir metodus. O kadangi moksle turima reikalo ne su konkretiniais individais, bet su bendrais dėsniais, principais, taisyklėmis, tai pedagogikos sistemoje tenka suvesti individualinių ugdytinių visetas prie tam tikrų tipiškų grupių pagal pagrindines dažniausiai pasitaikančias ypatybes. Šitos pagrindinės ypatybės, išnagrinėtos pedagogikos moksle, palengvina darbą ir ugdytojui, nes jį orientuoja pagal tai, į ką jis turi labiausiai kreipti dėmesį, turėdamas individualizuoti ugdomąjį veikimą.

Pasirodo, kad pagrindiniai skirtumai, arba ypatybės, pagal kurias galima suskirstyti ugdytinių visetas į tipiškas grupes, yra: 1) amžius, 2) lytis, 3) individualybė, 4) tempera-

---

* *Grunwald G.* Philosophische Pädagogik. – Paderborn, 1917. – P. 70.

mentas arba pobūdis, 5) intelektualiniai gabumai, 6) kilmė ir 7) nenormalybės. Tyrinėdama šituos skirtumus, pedagogika papildo bendriausius savo principus apie ugdomąjį veikimą specialesniais pastebėjimais ir sykiu taiko šituos principus prie specialių ypatybių, kuriomis pasižymi atskiros ugdytinių grupės. Visais šitais ugdytinių skirtumais, arba ypatybėmis, ir teks mums paeiliui skyrium susidomėti, atsižvelgiant ypač į jų sąryšį su ugdomuoju veikimu ir visų pirma į tą principą, kad šitas veikimas turi būti individualizuojamas pagal šituos ugdytinių skirtumus, arba šitas ypatybes.

Kalbant šituo reikalu apie ugdytinių pagrindines ypatybes, kuriomis yra amžius, lytis, individualybė, pobūdis, intelektualiniai gabumai, kilmė, nenormalybės, man gal ne kartą teks pakartoti tos elementarinės žinios, kurios gaunamos pas mus iš bendrosios psichologijos, pedagoginės psichologijos arba pedologijos ir eksperimentinės psichologijos bei eksperimentinės pedagogikos. Tačiau, kaip galima buvo matyti, šitokis atsitiktinis pasikartojimas turi iš tikrųjų kitokį uždavinį ir kitokį atžvilgį, kurių negali turėti ką tik paminėtieji mokslai.

a. *Ugdytinio amžius*

Visų pirma tad turime susidomėti klausimu apie ugdytinio amžiaus tarpsnių, arba periodų, reikšmę ugdomajam veikimui. Čia svarbu laikyti atmintyje pirmiausia vienas bendras reikalavimas, būtent, nepamiršti niekados, kad tiek pedagogika, tiek ir pedagogija turi reikalo ne su suaugusių žmonių bendrąja psichologija, bet tik tebeaugančių, tebebrėstančių. Tuo tarpu tuodu dalyku reikia skirti ypač pedagogikos srityje. Pedagogijos praktika, kuri tai pamiršta ir elgiasi su ugdytiniais tarsi su suaugusiais žmonėmis, labai lengvai gali prasilenkti su savo tikslais. Ugdomajame veikime, kaip jau žinome, sėkmingumas pareina ne tik nuo to, kaip ir kas veikia, bet ir nuo to, kas veikiamas, ir kaip vei-

kiamas objektas, arba ugdytinis, šitą veiksmą prisiima ir savo prigimtimi, ir ta padėtimi, kurioje jis faktinai yra. Todėl, ugdytiniui augant – bręstant, privalo būti palengvėle keičiami ugdymo uždaviniai, priemonės, metodai. Tačiau nėra nei galimybės, nei reikalo ugdymo uždaviniai, priemonės ir metodai keisti iš dienos į dieną, norint žodiškai taikyti individualizacijos principą prie kiekvieno kad ir mažiausio augimo – brendimo tarpsnio. Šitam tikslui pakanka brendimo laikotarpis suskirstyti atskirais tipiškais tarpsniais, kurių ribose ugdymo uždaviniai, priemonės ir metodai galėtų būti maždaug pastovūs.

Čia, žinoma, neturiu reikalo gilintis į augimo – brendimo amžiaus tarpsnių tyrinėjimą, nes tai yra, iš vienos pusės, pedologijos, iš kitos, eksperimentinės ir pedagoginės psichologijos dalykas. Mums čia pridera jau skaitytis su tuo augimo – brendimo amžiaus suskirstymu į tarpsnius, kuris šitų mokslų yra nustatomas. Tenka tik su pasigailėjimu konstatuoti, kad šitas suskirstymas nėra dar visai griežtai nustatytas ir būtent taip, kad jis būtų visiems vienodu būdu priimtinas. Iš dalies sunkumas čia pareina nuo to, kad kiekviename beveik krašte ryšium su geografinėmis ir kultūrinėmis aplinkybėmis ugdytinių augimo – brendimo tarpsniai nėra vienodos trukmės, arba ilgumo. Tarp kitko, nemaža turės darbo mūsų psichologai eksperimentalistai, kol visai griežtai pajėgs nustatyti tipiškas augimo – brendimo amžiaus tarpsnių ribas. Tiesa, šiuo tarpu mums čia turi rūpėti gana bendri dalykai.

Todėl net nesistengsiu tvirtai nustatyti ribas atskiriems augimo – brendimo tarpsniams, nes tam reikalingi specialūs tyrinėjimai mūsų kraštui. Orientacijos dėlei priminsiu tik, kad paprastai skiriama bent trys augimo – brendimo tarpsniai, kurie atitinka vaiką, paauglį ir jaunuolį. Vaikystėje daroma dar skirtumas tarp pirmosios ir antrosios vaikystės. Mes galėtume pirmąją vaikystę pavadinti kūdikystės

vardu, kuris, kad ir yra svetimos kilmės, vis dėlto yra įsigyvenęs mūsų kalboje ir gavęs Būgos aprobatą. Paauglio tarpsnis, lotyniškai vadinamas *adolescentia*, kaip tik turi tą ypatybę, kad ugdytinis ypač greit jame auga. Kitaip tariant, tai yra greito ūgėjimo tarpsnis. Sulig šito greito ūgėjimo pabaiga įvyksta lytinis subrendimas ir prasideda jaunatvės tarpsnis. Tiesa, ne visi mokslininkai pedagogai vienodai supranta įvairius tarpsnius ir dar įvairiau nustato jiems ribas amžiaus metais. Žinomas yra Aristotelio tarpsnių apribojimas pagal septynmečius. Tokiu būdu pirmi septyneri metai yra laikomi vaikystės tarpsniu; antri septyneri metai, t. y. iki 14 metų įskaitytinai, adolescencijos tarpsniu; ir pagaliau treti septyneri metai, t. y. iki 21 metų įskaitytinai, laikomi jaunatvės tarpsniu. Šito suskirstymo, gana patogaus daugeliu atžvilgių, laikosi ir Grunwaldas. Reikia betgi pastebėti, kad jis yra gana dirbtiniu būdu nustatytas ir todėl neturi visai realios reikšmės nustatant tikrus skirtumus tarp atskirų augimo – brendimo tarpsnių.

Dėl šitos priežasties tenka ypač atsižvelgti į paskutinius eksperimentinės psichologijos davinius, kurie yra gauti remiantis objektyviniais pastebėjimais ir tiksliais konstatavimais, pavyzdžiui, pagal ūgėjimo tarpsnius. Tokiu būtent būdu garsusis Ženevos universiteto profesorius Claparède'as yra nustatęs paskutiniais laikais šitokius augimo – brendimo tarpsnius:

1) pirmoji vaikystė, arba kūdikystė, –	berniukams	nuo 0	iki 7,	mergaitėms	nuo 0	iki 6–7 m.
2) antroji vaikystė –	„	„ 7	„ 12,	„	„ 7	„ 10 m.
3) paauglio amžius, arba adolescencija,–	„	„ 12	„ 15,	„	„ 10	„ 13 „
4) lytinis subrendimas, arba jaunatvės pradžia, –	„	„ 15	„ 16,	„	„ 13	„ 14 „

Šitokis augimo – brendimo amžiaus suskirstymas nėra toli gražu vienintelis šiais eksperimentinių tyrinėjimų bei

bandymų laikais. Pateikiu čia jį, kaipo ypatingo susidomėjimo vertą. Žinoma, norint šitą suskirstymą pritaikyti mūsų klimatui ir kultūrinio gyvenimo aplinkybėms, pavyzdžiui, higieninio gyvenimo ir fizinio lavinimo sąlygoms, reikėtų nusakytų tarpsnių ribos pakelti kiek aukštyn, kadangi Šveicarija ir savo klimatu, ir savo kultūrinio gyvenimo aplinkybėmis pralenkia mūsų kraštą. Vis dėlto skirtumas neturėtų pasidaryti labai žymus.

Priminęs augimo – brendimo amžiaus suskirstymo klausimą keliais pavyzdžiais, turiu pereiti prie dalykų, surištų su ugdomojo veikimo individualizacija pagal augimo – brendimo amžiaus tarpsnius. Pirmas bendras dalykas, kuris buvo jau paliestas, bet reikalauja dabar pagilinimo, yra reikalavimas, kad *tarp augimo – brendimo tarpsnių ir ugdymo ypatybių būtų harmoningo atitikimo.* Tai reiškia, kad ugdymo uždaviniai, priemonės ir metodai turi būti individualizuojami pagal šituos tarpsnius, atsižvelgiant į šių išvidines ypatybes. Reikia, būtent, visuomet skaitytis su tuo faktu, kad einąs į subrendimą ugdytinis yra nuolatinio vyksmo padėtyje, jis, taip sakant, nuolat tampa, eidamas nuosekliai nuo galimybių, kurių jam užbrėžia prigimtis, prie tikslų, kurių jam stato subrendimas. Šitas dinaminis, bet ne statinis ugdytinio stovis yra labai reikšmingas ugdymo atžvilgiu. Juk ugdymas kaip tik turi šitą nuolatinį vyksmą paskatinti, orientuoti, vadovauti ir panaudoti fizinio bei dvasinio subrendimo tikslams atsiekti. Jei ugdymas yra suprantamas kaipo išviršinis ugdytinio apipavidalinimas su pagalba nuošalinių priemonių ir dirbtinių metodų, juo yra daromas prievartos darbas, kuris labai lengvai gali sugadinti ugdytinį visam gyvenimui. Bet iš kitos pusės, kaip man buvo progos sakyti, ne mažiau pragaištingas gali būti ugdymo supratimas kaipo pasyvaus tarnavimo ugdytinio užgaidoms. Ugdymas visuomet privalo būti ugdytojui aktyvus nusistatymas, taigi net ir tada, kai jis stengiasi sužadinti ugdyti-

nyje savarankišką veiklumą ir kai išviršiniu būdu jis atrodo pasyvus. Žodžiu tariant, ugdyme turi susiharmonizuoti arba susiderinti, iš vienos pusės, tas vyksmas, kuriam yra palenktas ugdytinis savo augime – brendime, su tuo veikimu, kuriuo ugdytojas stengiasi anam vyksmui vadovauti. Ir štai, norint tuodu dalyku suderinti ir organiškai sutapdyti, reikia visų pirma gerai nusimanyti apie ugdytinio augimo – brendimo ypatybes ir apie reikalą sugebėti *tinkamai prie jų prisitaikyti.*

Šito reikalo šviesoje visai netuščias yra Claparède'o pasistatytas klausimas, kam tarnauja vaikystė. Nestatant šito klausimo, galima žiūrėti į vaiką tik tuo atžvilgiu, kad jam trūksta to išsivystymo ir patyrimo, kuriuodu charakterizuoja subrendusį žmogų, ir paskui atitinkamai su juo elgtis. Bet galima ir pedagogui net privalu žiūrėti į vaiką kitokiu atžvilgiu, būtent, tuo, kad vaikas yra vaikas kaip tik todėl, kad jis yra kandidatas į subrendusį žmogų: jis yra mažas, kad taptų didelis. Pirmas atžvilgis konstatuoja vaiko trūkumus ir, taip sakant, vertina jį neigiamai. Antras atžvilgis konstatuoja vaiko buvimo tikslingumą ir vertina jį, taip sakant, teigiamuoju būdu. Šito atžvilgio šviesoje visas vaiko gyvenimas bei veikimas pasidaro reikšmingas, kaipo turįs tikslingumo linkmės.

Jei paimsime iš vaiko veikimo tokią savaimingą apraišką, kokia yra žaidimas, tai pamatysime, kad tikslingumo atžvilgiu šita apraiška yra labai reikšminga. Neigiamuoju atžvilgiu vaiko žaidimas gali būti vertinamas kaipo nerimtas darbas, nevertas ypatingo dėmesio. Teigiamuoju atžvilgiu vaiko žaidimas yra jau vertinamas visai kitaip, būtent, yra šiaip ar taip nusimanoma, kad vaikas žaidžia tam, kad galėtų, sąmoningai ar nesąmoningai – tai jau kitas dalykas, – tapti subrendusiu žmogumi. Šitokis teigimas išsyk gali pasirodyti paradoksalus, bet iš tikrųjų jis tokiu nėra. „Visos žaidžiamosios vaiko apraiškos, – sako Claparède'as, – pa-

sirodo esančios pasiruošimo priemonės tolimesniam gyvenimui, arba ūgėjimo veiksniai... (o iš kitos pusės) kiekvienas žaismas yra apraiška reikalo veikti tikslu atsiekti *pasitenkinimo tuojau ir tiesioginiu būdu*. Vaikas, tiesa, nenusimano, kad žaisdamas jis dirba ateičiai, kaip kad apie tai nenusimano ir suaugęs žmogus, besitobulindamas ir bepapildinėdamas savo trūkumus. ... Žaidimas, kaipo bet kuris savaimingas gyvos esybės veikimas, tėra vien pasireiškimas visos šitos esybės nusistatymo išskėsti ir realizuoti savo asmenybę. ... Laisvas siekimas fiktyvinių tikslų, toks yra tikras žaidžiamojo veikimo pobūdis... *Žaidimas turi pareigą leisti individui realizuoti savo aš, išvystyti savo asmenybę, neatidėliojant eiti didžiausio susidomėjimo linkme tuo atveju, kai to negalima daryti atsidėjus rimtiems veiksmams.*"* Štai kokia prasme vaikas žaidžia, kad taptų didelis, ir kokia prasme jis žaisdamas dirba ateičiai.

Panašiai yra ir su vaiko pamėgdžiojimu suaugusių žmonių. Pamėgdžiojimas yra viena iš sėkmingiausių priemonių įsigyti tų pareigų, arba funkcijų, kurios yra reikalingos žmogaus gyvenimui. Pasirodo net, kad vaikas pamėgdžioja kaip tik tai, kas jam svarbu pamėgdžioti savo išsivystymo atžvilgiu. Panašiu, pavyzdžiui, būdu, pamėgdžiodamas girdimus žodžius, vaikas pramoksta kalbėti. Todėl galima pasakyti, kad vaikas pamėgdžioja tam, kad taptų didelis, ir kad pamėgdžiodamas jis dirba ateičiai.

Nustatęs šitokią žaidimo ir pamėgdžiojimo prasmę, Claparède'as sako: „Vaikystė skiriama žaisti bei pamėgdžioti. Vaikas yra vaikas ne todėl, kad jis neturi patyrimo, bet todėl, kad jis turi prigimto reikalo įsigyti šito patyrimo. Vaikas yra nesubrendęs ne todėl, kad jis nėra didelis, bet todėl, kad išvidinis instinktas jį stumia daryti visa, kas yra reikalinga, kad jis taptų didelis. Ogi, kaip esame ką tik matę,

* *Claparède E.* Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. – P. 449–551.

šitas instinktyvinis veržimasis prie išsivystymo pasireiškia žaidimu bei pamėgdžiojimu"*.

Visi šitie dalykai yra labai pamokomi pedagogui, kai tenka rūpintis ugdymo individualizavimu pagal augimo – brendimo vyksmo ypatybes. Ką, pavyzdžiui, padarytų ugdytojas, kuris užsimanytų, kad ir geriausiais tikslais, apsieiti su vaiku kaipo su suaugusiu žmogumi ir atimtų jam galimybę žaisti bei pamėgdžioti? Jis iš tikrųjų sustabdytų šito vaiko augimo – brendimo vyksmą ir gal net padarytų jį nelaimingą visam gyvenimui. Tai įvyktų kaip tik todėl, kad ugdytojas neatsižvelgtų į tuos instinktyvinius augimo – brendimo polinkius, kurie charakterizuoja beaugantį ir bebrėstantį ugdytinį, ir jų nepanaudotų ugdymo tikslams. Šita prasme nusidėdavo pietizmas, kuris, įsižiūrėjęs į kilniuosius religinio gyvenimo tikslus, nepripažindavo ugdyme žaidimų. Nesiskaitydamas tokiu būdu su augimo – brendimo prigimtimi, jis galutinėje sąskaitoje blogai pasitarnaudavo tiems religiniams tikslams, vardan kurių jis smerkė žaidimus.

Iš čia jau matyti, jog ugdymas toli gražu nėra spyrimas, kad ugdytinis kaip tik tai dirbtų, ko nori ugdytojas. Ugdytojo norai ne tik gali, bet ir turi būti apriboti tomis ypatybėmis, kuriomis pasižymi įvairūs augimo – brendimo tarpsniai. Ugdytojas kaip tik turi visų pirma įžvelgti ugdytinio išsivystyme išvidinius instinktyvinius polinkius, paskui juos paskatinti tinkama linkme ir pagaliau juos kontroliuoti ir normuoti taip, kaip to gali reikalauti aukštieji ugdymo tikslai. Žinant, pavyzdžiui, tikrą žaidimo bei pamėgdžiojimo reikšmę, ugdytojui telieka tikslingiausiai bei sėkmingiausiai šituodu veiksniu panaudoti išvystymo bei perteikimo reikalams. Pedagogiškai vedami žaidimai ir pedagogiškai panaudojami pamėgdžiojimai net padidins vaiko susidomėjimą ir tuo pačiu – jų sėkmingumą. O kas svarbiausia, tokiais atvejais ugdytojo veikimas

* Ten pat. – P. 482.

sutars su ugdytinio augimo – brendimo polinkiais, ir pastarasis jausis veikiąs savo noru ir pamėgimu. Šitokis ugdytojo išviršinių pastangų sutapimas su ugdytinio išvidinėmis pastangomis yra viena iš sėkmingiausių ugdymo sąlygų.

Tarkime dabar, kad tas tarpsnis, kuriame labiausiai pasireiškia žaidimo ir pamėgdžiojimo polinkiai, buvo ugdytojo neišnaudotas ugdymo tikslams. Pavyzdžiui, ugdytojas nepasirūpino pakeisti primityvias žaidimo ir pamėgdžiojimo priemones labiau tobulomis, neįnešė į žaidimo bei pamėgdžiojimo būdą daugiau tikslingumo ir normingumo, neprižiūrėjo, kad žaidimo bei pamėgdžiojimo linkmė neatsigręžtų prieš teisėtus ugdymo tikslus. Tokiu atveju ne tik liko praleista gera proga teigiamajam ugdymui, bet dargi teigiamieji augimo – brendimo polinkiai tikriausiai iškrypo iš normalių vėžių ir pasidarė pagedimo veiksniais. Žodžiu tariant, *ugdytojui yra tiesioginės pareigos panaudoti kiekvieną augimo – brendimo tarpsnį ir visus jo polinkius tam, kas iš jų galima padaryti.* „Štai kodėl, – sako Williamas Jamesas, – pedagogijoje didelis dalykas yra kalti geležis, kol ji karšta, arba, jei norite, sunaudoti anksčiau atoslūgio entuziazmo bangos, kurios neša ugdytinius įvairiais laikais prie įvairių dalykų"*. Dėl šitos priežasties kiekvienas augimo – brendimo tarpsnis geriausiai prisiima tik tam tikrą ugdomąjį veikimą, būtent, geriausiai atitinkantį jo instinktyvinius polinkius ir ypatingo susidomėjimo dalykus, kurie lengviausiai sužadina ugdytiniuose susižavėjimą ir atsidėjimą.

Toks ugdomojo veikimo individualizavimas pagal ugdytinio amžiaus ypatybes yra ugdytojui ėjimas mažiausio pasipriešinimo linkme, kuri todėl turi visuomet daugiausiai pasisekimo šansų. Šita mažiausio pasipriešinimo pakraipa reikalauja tik kad ugdytojas nuolat domėtųsi savo ugdytiniu ir jį tikrai suprastų visuose jo augimo – brendi-

---

* Cit. pagal *Wilbois J.* La nouvelle éducation française. – P. 53.

mo tarpsniuose. Tuo tarpu šitas ugdytinio supratimas apskritai nėra lengvas dalykas. Visų pirma, jis yra sunkus jau todėl, kad kiekvienas ugdytojas turi nesąmoningo net palinkimo statyti save savo ugdytinio vietoje, ir todėl yra linkęs taip jį spręsti ir tokių statyti jam reikalavimų, kaip jis sprendžia save ir kokių reikalavimų jis stato sau, arba net kaip jis spręstų save ir kokių reikalavimų jis statytų sau, įsivaizduodamas save idealiu. Tačiau toks nusistatymas savo ugdytinio atžvilgiu yra principialiai klaidingas, nes ugdytinis turi būti imamas kaipo nepasikartojąs individas su visomis savo konkretinėmis ypatybėmis, nekalbant jau apie tai, kad jis turi būti skiriamas į įvairias grupes, kaipo tam tikro amžiaus ugdytinis, tam tikros lyties, tam tikro pobūdžio, tam tikrų intelektualinių gabumų ir t. t.

Ugdytinį suprasti pagal jo individualines ypatybes ugdytojui dažnai kliudo arba vienašališkas jo pamėgimas ugdytinio, arba vienašališkas pasipiktinimas šio netobulybėmis, kurios beveik neatskiriamai yra surištos su augimo – brendimo laikotarpiu, arba reikalavimas sau kokių nors dėkingumo ir pagarbos ženklų, kurių nesugeba reikšti ugdytiniai, ir t. t. Šiaip ar taip, ugdytojas turi gerai susipažinti su ugdytinio tiek bendra, tiek ir individualine psichologija, kad jis mokėtų daug suprasti, daug dovanoti, daug pakęsti, nenustodamas objektyvaus sprendimo.

Kitą kartą man teks dar atsižvelgti į atskirų tarpsnių ypatybes, pagal kurias turi būti ugdymas individualizuojamas.

Taigi turėjome progos patirti, kad ugdymo uždaviniai, priemonės ir metodai turi būti individualizuojami pagal tokias ugdytinių ypatybes, kokiomis kad yra amžius, lytis, individualybė, pobūdis, kilmė, nenormalybės ir t. t. Tarp kitko tarp brendimo tarpsnių ypatybių ir ugdymo ypatybių turi būti harmoningo atitikimo. Tai būtent reiškia, kad ugdymo uždaviniai, priemonės ir metodai turi būti indivi-

dualizuojami pagal šituos tarpsnius, atsižvelgiant į pastarųjų išvidines ypatybes. Kitaip tariant, ugdyme turi susiharmonizuoti bei susiderinti, iš vienos pusės, tasai vyksmas, kuriam yra palenktas ugdytinis savo žengiančiame tarpsniais brendime, su tuo veikimu, kuriuo ugdytojas stengiasi anam vyksmui vadovauti. Žaidimo bei pamėgdžiojimo apraiškos kaip tik davė mums progos įsitikrinti, kaip ugdytojas turi panaudoti ugdymo tikslams tuos natūralius polinkius, kurie glūdi savaimingose jų pastangose. Todėl paprastas jau tikslingumas uždeda ugdytojui tiesiogines prievoles panaudoti kiekvieną brendimo tarpsnį ir visus jo polinkius tam, kas iš jų galima padaryti. Sykiu reik nusimanyti, kad toks atskirų savaimingų brendimo vyksmo polinkių panaudojimas ugdymo tikslams gali būti visai tikslingai ir pilnai padarytas vien tam tikru brendimo momentu, taip kad, vieną kartą tokį momentą praleidus, gaunamas jau niekuomet pilnai nebepataisomas nuostolis. Tai galima patikrinti kad ir kalbų moksle. Yra vaikų gyvenime tarpas, kai jie lengviausiai pramoksta ne tik gimtosios, bet ir svetimų kalbų. Nepanaudojus šito gyvenimo laikotarpio praktiniam kalbų mokslui, jau niekuomet negalima taip lengvai ir taip gerai pasisavinti gyvo kalbos aparato, kaip kad tai atsiekiama be didesnių pastangų vaikystės amžiuje. Leiskime net, kad kas nors vėlesniame amžiuje dideliu darbu įgauna tobulą praktinį kalbos mokėjimą; vis dėlto faktu lieka, kad praleista buvo galimybė pramokti svetimos kalbos be didelių pastangų, kurios galėjo būti panaudoti kitam dar svarbesniam dalykui, t. y. tam tikras nuostolis tebelieka jau nebepataisomas. Tai, kas čia pasakyta vien apie kalbų mokslą, yra ir su visais kitais laimėjimais brendimo metu. Kiekvienas ugdomojo veikimo tikslas turi tinkamiausią sau laiką, kurį praleidus, gaunamas jau nebepataisomas nuostolis. Štai kokia prasme Jameso buvo pasakyta, kad pedagogijoje reik kalti geležis, kol ji karšta, ir kad reik kiek-

vienu laiku išnaudoti tą entuziazmo bangą, kuri neša jaunimą prie tam tikro dalyko. Būtų, pavyzdžiui, nedovanotina klaida stengtis nukreipti jaunimo dėmesį nuo dalyko, prie kurio jį neša jaunatvės idealizmas, ir sykiu stengtis koncentruoti ugdymą prie dalyko, kuris nelabai harmonizuoja su šito laikotarpio ypatybėmis. Tai nebūtų tikslingiausia ir sėkmingiausia ugdymo pakraipa, nes ji neitų mažiausio pasipriešinimo linkme.

Mažiausio pasipriešinimo linkmė reikalauja, kad kiekvienu atskiru augimo – brendimo amžiaus laikotarpiu ugdomasis veikimas būtų koncentruojamas apie tuos interesus, į kuriuos jaunimas savaimingai linksta kaip tik šituo laikotarpiu. Žinoma, būtų, iš kitos pusės, klaidingas kalbamo principo supratimas, jei kas tenorėtų leisti jaunimui užsiimti vien tuo, kas jam patinka dėl savaimingo jo palinkimo. Tai būtų vienašališkumas, kuris negalėtų neigiamai neatsiliepti visai ugdymo sistemai. Vis dėlto vengti toks vienašališkumas nereiškia eiti prieš savaimingus teigiamus ir teisėtus jaunimo polinkius, kurie iš esmės yra ne kas kita, kaip savaimingas prigimtas nusistatymas siekti subrendimo tikslo. Būtent tokia prasme savaimingas ėjimas į subrendimą yra ir žaidimas, ir pamėgdžiojimas. Vadinasi, pačioje augimo – brendimo prigimtyje yra savaimingų polinkių į subrendimo tikslus, ir todėl, norint tikslingai dirbti ugdomąjį darbą, reikia visų pirma pasigauti šitų polinkių pagalbos ir, juos įkinkius į darbą, sureguliuoti, sustiprinti ir padidinti jų našumas.

Šitas reikalavimas, be kita ko, pamatuoja vadinamąjį patraukiamąjį ugdymą, kurį Claparède'as pataria vadinti funkcionaliniu. Funkcionaliniu, bet ne patraukiamuoju, jis pataria vadinti šitą ugdymą todėl, kad ugdyme logiškas kirtis turi būti pastatytas ant prigimtųjų augančios – bręstančios kartos reikalų, bet ne ant malonumo, kuris plaukia iš atitinkamų veikimo funkcijų arba pareigų patenkinimo. Kai

yra kalbama apie patraukiamąjį ugdymą, pabrėžiama eudemonistinis malonumo momentas; ogi kai kalbama apie funkcionalinį ugdymą, ypač pabrėžiama jo sutarimas su dinaminiais augimo – brendimo polinkiais. Tokiu atveju teisingai yra suponuojama, kad prigimtis sudaro augančiame – brėstančiame žmoguje tam tikrų reikalų bei geidimų, kurie geriausiai atitinka pažangų išsivystymą ir kurių tvarkingas patenkinimas, normavimas ir vadovavimas turi įeiti į ugdymo uždavinius. Tiesa, tokiu atveju nereikia niekados pamiršti, kad šalia šitokių tikslingų prigimties polinkių nesubrendusiame žmoguje yra jau nuo pat gimimo visa krūva chaotiškų užgaidų, nekontroliuojamų instinktų, nesuvaldytos vaizduotės raginimų ir kad todėl kiekviename ugdyme turi būti, šalia skatinimo pareigos, taikoma taip pat drausminimo pareiga, kuri turi kovoti su šitomis užgaidomis, instinktais, raginimais tuo pačiu laiku, kai pirmoji turi sutarti su teigiamaisiais brendimo polinkiais.

Jei dabar paklaustume savęs, kuo remiasi teigiamasis augimo – brendimo polinkis ir kuo jis pasireiškia brėstančiame ugdytinyje, tai turėtume pasakyti, kad *teigiamasis augimo – brendimo polinkis remiasi reikalu pasigauti tam tikra gėrybe* ir kad jis *pasireiškia visų pirma susidomėjimu šita gėrybe*. Pavyzdžiui, fizinis organizmas, esąs augimo – brendimo laikotarpyje, jaučia visai suprantamą reikalą judėti. Būga net žodį „vaikas" išvesdavo iš žodžio „veikus", kas reiškia čia „vikrus", „miklus". Reikalu judėti kaip tik remiasi brėstančio žmogaus palinkimas į judesį, ogi sykiu, kaipo pirmutinė šito polinkio apraiška, išeina aikštėn ypatingas susidomėjimas judamaisiais žaidimais ir sportiniais judesiais. Taip dalykui stovint, fiziniam lavinimui ir tenka visų pirma atsiremti į šitą reikalą, į šitą polinkį ir į šitą susidomėjimą kaip tik tuo laiku, kai visi šitie veiksniai duoda save patirti su didžiausiu gyvumu.

Elgtis panašiu būdu ugdomajame veikime reiškia didinti

gyvybės įtampa udytinyje ir tuo pačiu ruošti jis prie subrendusio gyvenimo tikslų. „Gyventi, sako Claparède'as, – bet kuriai būtybei reiškia veikti kiekvienu momentu didžiausio susidomėjimo linkme"*. Funkcionalinis ugdymas tuo ir yra vaisingas ugdytinio gyvenime, kad jis eina didžiausio susidomėjimo linkme, t. y. kad jis yra gyvastingas. Kai yra kalbama apie tai, kad ugdymas turi būti individualizuojamas pagal atskirų augimo – brendimo tarpsnių ypatybes, faktinai yra reikalaujamas funkcionalinis ugdymas, kuris turi atsižvelgti į specifinius atskirų augimo – brendimo tarpsnių reikalus, polinkius, susidomėjimus. Ir štai turime prieš save uždavinį bent bendriausiais bruožais patirti, koks privalo būti funkcionalinis ugdymas atskirais augimo – brendimo laikotarpiais, arba, kitaip tariant, į kokius augimo – brendimo polinkius ugdomasis veikimas turi ypač atsiremti ir visų pirma atsižvelgti einant nuosekliai atskirus augimo – brendimo tarpsnius – kūdikystę, adolescenciją ir jaunatvę. Sprendžiant šitą uždavinį, tenka, kitaip tariant, atsižvelgti atskirais augimo – brendimo tarpsniais į tuos interesus, susidomėjimas kuriais kiekvienu augimo – brendimo laikotarpiu pasiekia savo kulminacinės įtampos. (*NB.* Reikalas kunigams susipažinti su vaikų ir jaunuolių išsivystymu!)

Jei dabar paimsime pirmosios vaikystės, arba kūdikystės, tarpsnį, t. y. berniukų pirmuosius septynerius metus ir mergaičių pirmuosius šešerius metus, tai turėsime įsitikrinti, kad šitame tarpsnyje įvyksta: 1) greitas kūno ūgėjimas (nuo 50 iki 120 cm), 2) fiziologinis organizmo stiprėjimas, 3) išviršinių juslių aparato išsivystymas, 4) išvidinių jauslių aparato išsijudinimas ir 5) jausmų gyvenimo įsigalėjimas. Kalbėti čia apie laisvos valios ir sąmoningo proto veikimą tikra tų žodžių prasme būtų dar per anksti. Nurodytos išsivystymo tendencijos tuo tarpu duoda jau ga-

* *Claparède E.* Psychologie de... – P. 511.

limybės spręsti, kame glūdi pagrindiniai kūdikio interesai arba reikalai šitame laikotarpyje ir kokie atitinkamai yra pagrindiniai jo susidomėjimo dalykai. Kūno ūgėjimas ir fiziologinis organizmo stiprėjimas reikalauja judesio ir todėl sužadina kūdikyje susidomėjimą motoriniais, arba judamaisiais, dalykais. Juslių aparato išsivystymas reikalauja perceptyvinių, arba nuvokiamųjų, patyrimų. Iš čia kūdikio susidomėjimas išviršinėmis konkretinėmis daiktų bei apraiškų ypatybėmis. Išvidinių jauslių aparato įkrutėjimas reikalauja jau tam tikro atsigręžimo nuo išviršinių įspūdžių į vidaus gyvenimą, nes jauslių veiklumas pasireiškia su dėmesio pagalba. Iš čia kyla pamėgimas dalykų, kurie sužadina įdomias atminties asociacijas ir vaizduotės veikimą. Pagal šitą ėjimą nuo juslių prie jauslių gyvenimo jausmingumas iš grynai juslingo pasidaro labiau išvidinis. Ir apskritai per kūdikystės tarpsnį išsivystymo linkmė eina nuo grynai fiziologinių organizmo funkcijų, arba pareigų, prie išviršinių juslių veikimo, paskui nuo pastarųjų – prie išvidinių jauslių gyvenimo, taip kad atsiranda jau mažiau ar daugiau turtingas jausmų gyvenimas. Pažymėsiu dar čia, kad kiekviena nauja išsivystymo apraiška ne išskiria pirm buvusias apraiškas, bet kaip tik remiasi jomis visomis. Galima net pastebėti, kaip kūdikio gyvenimas laikui einant nuolat komplikuojasi: pirmais gyvenimo metais, kuriuos vadina žindamaisiais, kūdikis labiausiai gyvena fiziologiniais reikalais. Antrais ir trečiais gyvenimo metais kūdikis jau labiau gyvena išviršinėmis juslėmis. Sustiprėjus fiziologinėms organizmo pareigoms ir išviršinių juslių aparatui, nuo 4 iki 7 gyvenimo metų ypač išsivysto išvidinių jauslių aparatas ir, be kita ko, jausmingumas.

Kyla dabar klausimas, į ką visų pirma turi kreipti dėmesį funkcionalinis ugdymas, t. y. ugdymas, besiremiąs labiausiai prigimtųjų funkcijų skatinimu teigiamąja išsivystymo linkme. Nesunku po to, kas buvo pasakyta apie bendrą prin-

cipą, įspėti, kad pirmais žindamaisiais metais geriausias ugdymas yra griežta kūdikio penėjimo bei globojimo higiena, kuri normuoja fiziologinio gyvenimo eigą. Kalbėti čia apie auklėjimą tikra to žodžio prasme dar per anksti, nes čia svarbiausia fiziologinių pareigų tvarkymas ir, be kita ko, vengimas įskiepyti kūdikiui blogų įpročių. Jei kūdikis yra racionaliai, t. y. tvarkingai, sistemingai, higieniškai penimas bei globojamas, tai paprastai susidaro daugiausiai šansų, kad jo pirmutinio išsivystymo eiga bus normali ir nesudarys didelio vargo tėvams. Bet pakanka griežtai nesilaikyti higienos reikalavimų kūdikio penėjime, globojime ir užlaikyme reikiamoje švaroje, kad jo gyvenimas pasidarytų tėvams vargų šaltiniu. Tai dar būtų mažiausia, jei sykiu su tuo paprastai neirtų bet kuri tvarka kūdikio ugdyme, kas nuo pirmųjų kūdikio gyvenimo dienų gali įdiegti jam netikusių įpročių, kurie šiaip ar taip gali atsiliepti viso gyvenimo eigoje. Taigi pirmais kūdikio metais tėra reikalinga vien tvarkinga fiziologinių polinkių dresūra, griežtai prisilaikanti higienos reikalavimų.

Sudėtingesnis pasidaro ugdymas, kai antrais ir trečiais gyvenimo metais kūdikyje ima reikštis didesnis susidomėjimas jusliniais patyrimais. Šituo laiku kūdikis jau geriau apvaldo savo kūno narius ir, be ko kito, ima geriau naudotis kalbos aparatu. Jame stiprėja sugebėjimas pastoviau, nors vis dar pasyviai domėtis aplinkiniu pasauliu, nes šituo laikotarpiu ima smarkiau veikti juslių aparatas, ir ypač regėjimo ir girdėjimo funkcijos. Su girdėjimo juslės išsivystymu kaip tik yra surištas kalbos aparato apvaldymas, kuris dabar įvyksta nepaprastai greit ir sėkmingai. Tiesa, kūdikis dar nesugeba įsigilinti į tikrą žodžių prasmę, nes šiuo tarpu jis teturi vien ypatingo pamėgimo garsų deriniams ir jų kartojimui. Šita aplinkybė turi būti gerai panaudota, kaipo primityvus, bet sykiu labai svarbus pagrindas taisyklingam ir mikliam gimtosios kalbos pasisavinimui. Vienu laiku su jus-

lių aparato veiklumu išsivysto kūdikyje žemesni elementariniai jausmai, surišti su jusliniais interesais, pavyzdžiui, geidimas, pyktis, egoizmas, baimė ir t. t. Žodžiu tariant, antrais ir trečiais gyvenimo metais kūdikis labiausiai susidomi jusliniais dalykais, kuriuos jis subjektyviai įvertina pagal tuos įspūdžius, kokių gauna iš savo juslinių patyrimų. Žinant tai, galima jau spręsti, kokia linkme turi eiti funkcionalinis ugdymas. Būtent, jis turi remtis juslinio patyrimo veikdymu, pavyzdžiui, tam tikrais žaidimais, kuriuose, šalia judėjimo, regėjimo ir girdėjimo, juslės galėtų turėti sau tinkamo maisto. Tikslingas bei sumanus kūdikio dėmesio ir energijos absorbavimas kaip tik einant šita linkme laiduoja, kad neigiamosios šito tarpsnio apraiškos turės kuo mažiausiai progos išeiti aikštėn ir įeiti į įpročius. Vis dėlto ir čia, šalia išvystomojo funkcionalinio auklėjimo, tenka dar vartoti represyvinio drausminimo priemonės, kurios neleistų įsigalėti kūdikyje tokiems jausmams, kaip egoistinis geidimas, pyktis, baimė, žiaurumas ir t. t. Todėl jau šitame ankstybame kūdikio amžiuje yra neleistinas nei gąsdinimas, nei erzinimas, nei pataikavimas egoistiniams jausmams, žodžiu tariant, nepaisymas to, kokie įpročiai susidaro kūdikyje. Jei kūdikiui leidžiama daryti visa, ko jis nori, ir visa dovanojama tik todėl, kad jis yra mažas, tai klystama ne tuo, kad nelaikoma jo blogu, bet tuo, kad leidžiama jame susidaryti blogiems įpročiams. Šitame amžiuje iš tikro joks kūdikis nėra nei blogas, nei geras, nes joks iš tokių kūdikių nesugeba dar savęs kontroliuoti ir būti atsakingas už savo pasielgimus. Bet kaip tik todėl už tokius kūdikius yra atsakingi jų tėvai, t. y. peiktini, kai jie leidžia susidaryti blogiems įpročiams, ir girtini, kai jie pasirūpina iš anksto sudaryti juose gerų įpročių, kurie paskui pačių ugdytinių turi būti įsisąmoninti ir sustiprinti.

Kai kalbama apie represyvines drausminimo priemones, vartotinas tokiame kūdikio amžiuje, t. y. antrais ir trečiais

metais, visai dar nėra reikalo turėti čia galvoje kūdikių mušimas. Jei kūdikis, iš vienos pusės, randa pakankamą patenkinimą teisėtiems prigimtiems savo išsivystymo polinkiams, o iš antros pusės, nėra tvirkinamas kad ir tiktai tuo, kad leidžiama jame susidaryti blogiems įpročiams, tai visuomet pakaks, turint bent minimalinį taktą ir nusimanymą, autoritetingos sugestijos arba, kuo daugiausiai, lengvų baudžiamosios drausmės priemonių, kad jis galėtų būti sėkmingai vedamas prie teigiamųjų ugdymo tikslų. Racionalinės drausmės taikymas šitame juslingo gyvenimo tarpsnyje turi labai didelės reikšmės visam vėlesniam ugdytinio gyvenimui.

Vyresnis kūdikystės tarpsnis, t. y. berniukų 4, 5, 6 ir 7 metai ir mergaičių 4, 5 ir 6 metai, kaip sakyta, komplikuojasi išvidinių jauslių aparato stiprėjimu ir ypatingu veiklumu. Yra tai tarpsnis, kartais vadinamas paklausų amžiumi. Tai yra, būtent, laikas, kai kūdikis pirmą kartą pajunta savyje gilesnį vidaus gyvenimą ir, tarsi nustebęs, ima su įdomumu reaguoti į pasaulio apraiškas, kas jau reikalauja tam tikro aperceptyvinio darbo jo psichikoje. Tam reikalui žymiai jau jame išsivysto, remiantis juslinėmis asociacijomis, atmintis ir atgaminamoji vaizduotė. Šalia šitų jauslių pabunda tokie teigiamieji gilesni jausmai, kaip gėdumas, užuojautos, pagarbos ir kiti altruistiniai jausmai. Vyresniame kūdikystės amžiuje funkcionalinis ugdymas turi pateikti kūdikiui pakankamai maisto, iš vienos pusės, jo vaizduotės smalsumui, kuris yra stiprus priešmokyklinio išsilavinimo veiksnys, o iš antros pusės, jo teigiamiesiems jausmams, kurie yra pirmutinio jo dorinio išsiauklėjimo akstinas. Tarkime, kad auklėtojas, nesuprasdamas tikros kūdikio smalsumo reikšmės, stengiasi represyviniu būdu jį užstelbti ir sykiu nepagerbia bei nepaskatina tokių teigiamųjų jausmų, kaip gėdos arba altruizmo. Tokiu atveju, galima sakyti, būtų pakirstas visam laikui juslinis tiek išsilavinimo, tiek ir išsiauklėjimo pagrin-

das, nes, kaip žinome, genetinėje tvarkoje protinis pažinimas negali įvykti be atitinkamo ankstybesnio juslinio pažinimo ir negali būti lengvo bei sėkmingo dorinio apsisprendimo be pagalbos dorinių jausmų, kurie yra teigiami akstinai šitokiam laisvam apsisprendimui. Taigi funkcionalinis ugdymas turi reikalo kalbamuoju laikotarpiu ypač atsižvelgti į išvidinių jauslių lavinimą ir į teigiamųjų dorinių jausmų auklėjimą. Pirmam reikalui gali tarnauti tinkamas atsakinėjimas į kūdikio paklausus, paaiškinimas patiriamųjų apraiškų ir paakinimas jų savybėmis, taip pat sudėtingesni žaidimai, reikalaują didesnio vaizduotės gyvumo, reikiamai apstatyta aplinkuma, pavyzdžiui, vaikų darželis su visomis jo priemonėmis, toliau įdomūs pasakojimai, ne tik laviną vaizduotę, bet ir auklėją dorinius jausmus, ir apskritai patenkinąs jausmus apsiėjimas su esančiais šitame laikotarpyje kūdikiais. Žodžiu tariant, jauslių lavinimas yra šitame laikotarpyje pagrindinis dalykas.

Iš kitos pusės, žinoma, bus vienašališkas šito laikotarpio supratimas, jei vietoje sveiko ir tvarkingo jauslių bei jausmų maitinimo bus neribojamai kiršinama ir niekuo nevaržoma vaizduotė ir jei bus siekiama jausmų egzaltacijos ir nepateisinamo jausmingumo ar sentimentalumo. Nesuvaldoma ir išbujojusi vaizduotė ir nerealus sentimentalumas kaip tik liudija apie tai, kad vaizduotės ir jausmų kultūra nebuvo sykiu palenkta tam tikram drausminimui.

Apie visą kūdikystės, arba pirmosios vaikystės, laikotarpį reik pažymėti, kad šituo laiku kūdikis pasižymi nepaprastu plastiškumu, t. y. kad jis pasiduoda labai lengvai įtakoms iš šalies, ir tarp kitko ugdymo sugestijoms, arba apipavidalinančiai jo įtaigai. Tai yra todėl tasai ugdymo tarpsnis, kuris kartais yra vadinamas statiniu, nes auklėtinis lengvai pasisavina ir ištikimai išlaiko savyje tai, kas jam yra įspaudžiama ugdomuoju veikimu. Čia dar jokia prasme negalima kalbėti apie sąmoningą lavinimąsi bei auklė-

jimąsi, nes tam reikalingas tam tikras proto ir valios tamprumas, tam tikras išvidinis dinamizmas, kuris tik kiek vėliau atsiranda normaliai išsivystančiame auklėtinyje.

Kūdikystės tarpsnis tarnauja bendrų organizmo ir psichikos pareigų išsivystymui ir todėl kūdikio yra susidomima visais dalykais, su kuriais jam tenka susidurti, o antrojoje vaikystėje jau įvyksta jo psichikos funkcijų, arba pareigų, specializacija pagal susidomėjimą tam tikrais specialesniais dalykais. Todėl antrosios vaikystės tarpsnis, kuris berniukams trunka nuo 8 iki 12 metų ir mergaitėms – nuo 7 iki 10 metų įskaitytinai, yra vadinamas specialiųjų ir objektyvesnių interesų tarpsniu. Tai reiškia, kad dabar susidomėjimas specializuojasi arba telkiasi į tam tikrus daiktus, tam tikrus užsiėmimus, tam tikras problemas. Dabar jau vaikas veikia ne vien tik todėl, kad jis turi reikalo veikti ir jaučia veikime, kaipo tokiame, malonumo, bet ir todėl, kad jis yra suinteresuotas savo veikimo tikslu, savo pastangų sėkmingumu, kad jis pagauna jau objektyvų sąryšį tarp tikslo ir priemonės. Tiesa, dalykai, kuriais dabar vaikas susidomi kiek specialesniu būdu, yra labai įvairūs, bet čia svarbu ne tiek tai, koks yra jų turinys, bet tai, kaip jis jais domisi ir kas jam juose svarbu.

Lengva pastebėti, kad antrojoje vaikystėje šitame specialesniame bei objektyvesniame susidomėjimo būde glūdi galimybė vaikui pereiti nuo gryno žaidimo prie funkcionalinio darbo, t. y. prie darbo, kuris būtų atremtas į ugdytinio reikalus, polinkius ir susidomėjimą. Štai kodėl kaip tik šitame augimo – brendimo laikotarpyje yra visai tikslinga pratinti vaikas prie sistemingo darbo, žinoma, labai atsargiai, nuosekliai ir palaipsniui. Be kita ko, šitame laikotarpyje visai tikslingai prasideda mokymasis, kadangi kaip tik dabar pabunda intelektualiniai interesai. Būtent dabar pastovesnis domėjimasis, savo patyrimo analizavimas, vaidinių apvaldymas palengvėle priveda vaiką prie

sąvokų supratimo, atitraukto mąstymo ir tam tikros protinės sintezės. Sykiu dorinėje srityje eina dorinių jausmų ir motyvų pagilinimas: religinis jausmas, priklausomybės jausmas, teisės ir pareigos pajautimas jau randa šiokį tokį objektyvesnį motyvavimą. Tokiose aplinkybėse funkcionalinis ugdymas turės skaitytis su tais specialesniais interesais, kuriais vaikas šituo laikotarpiu sugeba susidomėti. Tai bus būtent labiausiai realiniai dalykai, kurie ne tiek reikalauja protavimo, kiek stebėjimo: todėl vaizdumo principas šituo laikotarpiu ypač turi būti taikomas lavinimo dalykuose. Kitaip tariant, vaizdus daiktų mokslas yra šiuo laikotarpiu tinkamiausias, atsižvelgiant į augimo – brendimo prigimtą vyksmą. Dorinėje srityje autoritetingas vadovavimas čia jau gali ir privalo net būti objektyviau motyvuojamas, panaudojant dorinių pasielgimų motyvais tuos jausmus, kurie naujai atsiranda.

Trečias iš eilės augimo – brendimo tarpsnis, trunkąs berniukams nuo 13 iki 15 metų ir mergaitėms nuo 11 iki 13 metų, pasireiškia visų pirma smarkiu ūgėjimu, todėl jis ir yra lotyniškai vadinamas adolescencijos vardu: *adolescere* reiškia „priaugti", „sustiprėti". Kitaip tariant, tai yra greito ūgėjimo tarpsnis. Fiziologiniu atžvilgiu šitas tarpsnis veda prie lytinio subrendimo, kuris įvyksta jaunatvės pradžioje. Emocionaliniu atžvilgiu jis pasireiškia palinkimu vadovautis jausmais. Be kita ko, šituo laiku pabunda gyvesnis estetinis jausmas ir solidarumo jausmas, kad ir suprantamas dažniausiai kaipo kolektyvinis egoizmas. Apskritai šitame tarpsnyje doriniai ir estetiniai interesai yra statomi aukščiau už intelektualinius, bet todėl taip pat dabar vyrauja subjektyvizmas sprendimuose ir vertinimuose. Dėl šitos priežasties paaugliai lengviau negu kitų tarpsnių auklėtiniai pasiduoda blogoms įtakoms bei įtaigoms. Šitas pavojus dar daugiau didėja todėl, kad per visą šitą laikotarpį ugdytinis vis labiau linksta prie emancipacijos, arba atsi-

palaidavimo nuo savo ugdytojų priežiūros ir valdžios, kadangi jam draugų kolektyvas pasidaro vis labiau autoritetingas. Sykiu paauglių interesai, arba susidomėjimo dalykai, vis dažniau koncentruojasi *nedaugelyje* objektų, kurie labai stipriai, taip sakant, išskiriamuoju būdu paglemžia jų dėmesį, nors ir ne visuomet ilgam laikui. Reikia pasakyti, kad šitokis ugdytinio tipas, kuris tarsi gyvena besiaartinančios krizės arba audros nujautimu, yra labai sunkiai auklėjamas ir todėl teisingai gali būti didelio susirūpinimo objektas. Čia ir kyla klausimas, koks turi būti funkcionalinis paauglių ugdymas.

Jei kas imtų čia samprotauti šitokiu būdu: paauglys yra linkęs vadovautis labiau jausmais negu protingais motyvais, taigi reikia jis moralizuoti kaip tik dorinių principų įrodinėjimu; paauglys vertina labiau dorinius ir estetinius jausmus, vadinasi, jam stoksta intelektualinio palinkimo, – taigi reikia šito palinkimo stoka papildyti intensyviu intelektualiniu lavinimu; paauglyje greit auga nepriklausomumo jausmas, taigi reikia jis palenkti ypač griežtai drausmei. Šitokis ugdytojo samprotavimas, kuris iš tikrųjų neretai pasitaiko pas ugdytojus rigoristus, būtų griežtai priešingas funkcionalinio ugdymo reikalavimams, ir būtent todėl, kad jis eitų prieš prigimtus ugdytinio augimo – brendimo reikalus, polinkius ir susidomėjimo linkmę. Jei šitokis antipedagoginis samprotavimas yra vykdomas ugdyme, jis nereikalingai sukiršina ugdytinį, užmuša jame individualumą, dezorientuoja savaimingo jo veiklumo sritį ir tuo pačiu patį ugdytinį kartais pagadina visam gyvenimui.

Bet iš kitos pusės, nebūtų pedagogiškas ir visai priešingas būdas samprotauti: paauglys linksta vadovautis jausmais, taigi nereikalaukime iš jo nieko kito; paauglys vertina labiau dorinius ir estetinius jausmus negu intelektualinius sumetimus, – taigi atpalaiduokime jį nuo atitraukto intelektualinio darbo; paauglyje greit išsivysto nepriklausomu-

mo jausmas, taigi nevaržykime jo niekuo ir leiskime jam laisvai pagal savo nuožiūrą elgtis. Šitokis samprotavimas, pritaikytas ugdymo praktikoje, palieka ugdytinį patį sau be vadovaujamosios pagalbos kaip tik tada, kai šita pagalba galbūt yra jam reikalingiausia, nes be jos jis gali lengvai pasijusti jausmų bei instinktų chaose, iš kurio gali nebepakilti per visą savo gyvenimą.

Iš tikrųjų yra dar trečias būdas samprotauti ir elgtis. Paauglys linksta labiau vadovautis jausmais negu protiniais motyvais, kadangi toks yra jo augimo – brendimo tarpsnis, – taigi mes, jei ir norėtume, negalėtume šito prigimtojo palinkimo užstelbti. Kas gi lieka daryti? Ogi lieka duoti jo jausmams tiek ir tokio maisto, kiek ir kokio reikia, kad jo elgimasis eitų tinkama vaga, t. y. ta vaga, kuri pateisinama protingų motyvų šviesoje. Pastūmėję ugdytinį eiti šita vaga, mes tuo pačiu sudarome jame teigiamojo įpročio, kuris sykiu ir ypač vėliau gali būti paties ugdytinio pateisintas protiniais motyvais. Toliau, paauglys labiau gyvena doriniais, estetiniais ir religiniais interesais negu intelektualiniais klausimais. Taigi nedžiovinkime jam be reikalo smegenų sausais intelektualiniais išvedžiojimais, bet užtat duokime jam progos iš tinkamai aiškinamos, pavyzdžiui, istorijos ir didžiųjų žmonių biografijų patenkinti savo dorinius interesus ir iš prieinamai dėstomos literatūros – estetinius interesus. Žinoma, mokykloje negalės atpulti ir kiti dėstomieji dalykai; bet ir pastarieji turėtų būti labiausiai pritaikyti paauglio reikalams, polinkiams ir susidomėjimo dalykams. Žodžiu tariant, žinant visus šituos veiksnius, reikia apie juos koncentruoti visus dalykus, kurie turi būti įtraukti į ugdomąjį veikimą. – Pagaliau stiprėja paauglio nepriklausomumo jausmas; tegul stiprėja, nes anksčiau ar vėliau jis turi žmoguje susidaryti; bet užtat tikru ugdytojo rūpesčiu turi būti reikalas pastatyti šalia nepriklausomumo jausmo atsakomybės jausmas. Šitam reikalui ugdytojas turi

panaudoti paauglio palinkimą į dorinius, estetinius ir religinius interesus, kad jie padėtų ugdytiniui save kontroliuoti bent tuo, kad jis įpranta statytis prieš akis dorinį, estetinį ar religinį idealą. Šitokis idealas, įspaustas į ugdytinio dorinius, estetinius ir religinius jausmus, pasakys jam ne blogiau už protą, kas yra darytina ir kas yra vengtina jo gyvenimo atsitikimuose.

Tokiu būdu funkcionalinis ugdymas, nesutikdamas nei su abstraktiniu rigorizmu, nei su praktiniu laksizmu, iš vienos pusės, atsižvelgia į prigimtąjį augimo – brendimo vyksmą su jo reikalais, polinkiais ir susidomėjimo dalykais, o iš antros pusės, neišsižada aukštųjų ugdymo idealų, kuriems jis visuomet stengiasi deramu būdu anuos reikalus, polinkius ir susidomėjimo dalykus panaudoti. Paauglių tarpsnyje, kaip matėme, tai yra galima, kai į emocionalinį jų gyvenimą yra nejučiomis sugestyviniu įkvėpimu įvedama tam tikra tvarka, linkmė ir pamėgimas gerų įpročių.

Pagaliau ateina ugdytinio gyvenime jaunatvės tarpsnis, jaunuoliams 15–16 metais, jaunuolėms – 13–14 metais. Paprastai jo pradžioje įvyksta, kaip sakyta, lytinis subrendimas, kuris yra jaunimo gyvenime tikra krizė ne tik fiziologiniu, bet ir psichologiniu atžvilgiu. Laimingas šitos krizės išsisprendimas žymia dalimi pareina nuo to, kaip jaunimas buvo auklėjamas adolescencijos tarpsnyje. Jei paauglys buvo sumaniai vedamas taip, kad galėtų sąmoningai ir lemtai išgyventi kalbamąją krizę, yra pakankamai šansų, kad ir pati krizė neįžeis kiek ilgesniam laikui nei fizinio, nei moralinio jo gyvenimo. Tam ir reikalinga, kad paauglio amžiuje būtų tinkamai išlaikyti funkcionalinio ugdymo principai ir, be kita ko, kad būtų lemtai iš anksto pastatytas seksualinis auklėjimas, apie kurį specialiai kalbama per dorinio auklėjimo paskaitas. Dabar man svarbu čia vien nurodyti bendra funkcionalinio ugdymo linkmė paskutiniame ugdymo tarpsnyje, t. y. jaunatvės laikotarpiu. Taigi, kaip

ugdymas privalo būti apskritai pritaikytas prie prigimtųjų jaunatvės reikalų, polinkių ir susidomėjimo dalykų?

Reikia visų pirma žinoti, kad jaunatvė yra intensyvios vidaus kovos laikotarpis. Iš vienos pusės, lytinio subrendimo faktas duoda jaunuoliui labai aiškiai pažinti žmogaus priklausomumą nuo materialinio gyvenimo gaivalo, kurio reikalavimai kartais yra labai iškalbingi. Iš kitos pusės, nesugadinta jaunuolio siela yra linkusi susižavėti aukštais idealais ir su entuziazmu jiems atsidėti. Iš tikrųjų yra tai pradžia tos kovos, kuri žmogui tenka vesti per visą savo gyvenimą žymiai platesniu mastu ir objektyvesniu pavidalu. Kai jaunuolis pirmą kartą atjaučia savo būtybėje kovos reikalą, prieš jį faktinai kyla apsisprendimo reikalas, nuo kurio žymia dalimi pareina visas tolimesnis jo gyvenimas. Ir štai pasirodo, kad gyvenimo tikslingumas stato prieš jaunuolį pirmo laisvo apsisprendimo reikalą kaip tik tada, kai jame atsiranda didžiausias jautrumas tiek blogiui, tiek gėriui. Teisingai tad pastebi Grunwaldas, kad prieš jaunatvę stovi sunkus pasirinkimas tarp antžmogio ir pagyvulio *(die schwere Wahl zwischen Übermensch und Untertier)*.

Kova tarp dviejų gaivalų – idealinių pastangų ir juslingų polinkių – ir surišta su ja alternatyva yra, galima sakyti, charakteringiausia jaunatvės žymė, kuri eina gangreit per visas jos apraiškas. Joje taip pat ima savo šaltinį jaunatvės ir stiprumas, ir silpnumas. Didžiausia jaunatvės jėga yra savaimingas jos palinkimas į praktinį idealizmą, t. y. į entuziastišką pasiaukojimą ir susižavėjimą visu tuo, kas yra gražu, tikra, gera, kilnu, šventa. Ir reikia visai griežtai pripažinti, kad tas, kas būdamas jaunas nebuvo turėjęs aukštų idealų, iš tikrųjų niekuomet nėra buvęs jaunas psichologine šito žodžio prasme. Maža to, žmogus, nebuvęs jaunas šitokia žodžio prasme ir neturėjęs drąsios iniciatyvos ir plataus užsimojimo ryšyje su idealo meile, niekados savo gyvenime negalės sukurti nieko žymaus, nes tas, kas nėra

buvęs jaunas, negali taip pat niekados tikrai subręsti ypač didesniems gyvenimo žygiams.

Bet iš kitos pusės, tas pats galingas entuziastiškas idealizmas yra jaunimui tam tikro pavojaus proga, kai tenka šitas idealizmas suderinti su realia gyvenimo eiga. Kalbamasis idealizmas, būtent, verčia jaunimą racionalizuoti savo reikalavimus ir spręsti bei vertinti visą gyvenimo bei veikimo eigą racionalistinių savo reikalavimų šviesoje. Tuomet pasirodo, kad pasaulis ir žmonės toli gražu nepatenkina šitų racionalistinių ir todėl, atitrauktinai nuo tikrovės, visai teisingų reikalavimų. Be kita ko, išeina aikštėn beveik kiekviename gyvenimo žygyje, kad gyvenimas neina protingai nustatyta vaga; kad visose jo konvencionalinėse lytyse yra daugiau įpročių negu protingų motyvų; kad pilko gyvenimo banga neša didžiausią žmonių daugumą pasyvios bandos linkme; kad visuomeninė gyvenimo santvarka toli gražu nėra nei visai racionali, nei visai teisinga, ir t. t. Reikia pripažinti, kad jaunasis idealistų jautrumas visai teisingai leidžia jiems nujausti silpnas gyvenimo ir visuomeninės tvarkos vietas. Iš čia kyla pasiilgimas idealinių reformų, nuo kurių jau telieka vienas žingsnis prie revoliucinio nusistatymo, kai yra patiriama, kad inertinga visuomenės masė visai nėra paslanki prie idealinių reformų realizavimo kuo greičiausiu ir kuo racionaliausiu būdu. Galima todėl pasakyti, kad idealistinis įsitikinęs revoliucionizmas yra ne kas kita, kaip reformatoriško jaunatvės užsimojimo apraiška.

Sykiu su šituo revoliucionizmu išeina aikštėn charakteringa jaunatvei disproporcija tarp idealinio pageidavimo ir faktino sugebėjimo. Kiek noras yra idealus bei kilnus, tiek sugebėjimas yra silpnas ir nepraktiškas, kai tenka šitas noras realizuoti gyvenime bei veikime. Pasirodo, kad reforma tik tada gali privesti prie teigiamųjų išdavų, kai prie stipraus idealo jautimo ir veržimosi prie jo prisideda dar realus

gyvenimo pažinimas, kuris leistų parinkti tinkamų priemonių sumaniam, nuosekliam, palaipsniui ir ištvermingai vedamam idealo vykdymui tikrovėje. Nepakankamas realaus gyvenimo pažinimas, iš vienos pusės, o iš kitos pusės, nesugebėjimas parinkti visai deramų priemonių jam vykdyti su visu nuoseklumu padaro faktinai tai, kad idealinių reformų reikalas yra kompromituojamas ir kad iš tikrųjų pradedama eiti nors kiek kitaip, bet vis dėlto netobulo pasaulio vaga. Kad taip yra, pakanka keleto pavyzdžių. Revoliucinis jaunimas yra linkęs paniekinti visas konvencialines gyvenimo lytis, t. y. įprastines formas, kaipo neatitinkančias racionalinių reikalavimų, ir sykiu tas pats jaunimas labai lengvai, nes nekritiškai, linksta į tariamąją pažangą, kai ji yra prisidengusi paskutinės valandos sensacija, paprastai vadinama mados vardu ir taip priešinga tikrai pažangai. Panašiai tas pats jaunimas, kuris taip gyvai atjaučia laisvės reikalą savo pirmo apsisprendimo laikotarpyje ir todėl idealizuoja laisvės principą, labai lengvai palinksta paniekinti ir įžeisti laisvę kitaip manančių ir kitaip nusistačiusių žmonių. Dėl tos pačios priežasties šitas jaunimas, taip aukštai statąs idealinę visuomenės santvarką, kurios reikalauja, jo supratimu, visuomeninės teisybės jausmas, sykiu taip lengvai įpuola į individualistinį nusistatymą, kai tenka spręsti visuomeninio gyvenimo klausimus.

Žinoma, visi šitokie paklydimai neplaukia būtinai iš jaunatvės prigimties. Tai, kas iš tikro prigimta jaunatvei, yra entuziastiškas pergyvenimas idealo reikalų, o iš kitos pusės, aiškus, beveik skaudus patyrimas kontrasto, kurio yra tarp idealo ir gyvenimo. Kas iš jaunimo šitų jausmų nepergyvena, tas iš tikrųjų nėra, kaip sakyta, jaunas psichologine šito žodžio prasme. O kadangi šalia šitų jaunatvės pergyvenimų dažniausiai nesti (nes iš kurgi gali būti) realaus gyvenimo pažinimo ir sugebėjimo deramai realizuoti idealo reikalavimus, tai atsitiktinai, bet ne iš jaunatvės es-

mės, atsiranda jaunimo veikime ir užsilaikyme neigiamų apraiškų, kurios iš tikrųjų parodo ankstybesnį jaunatvės dvasios nykimą, negu galima būtų tikėtis iš jos užsimojimo. Čia ir kyla klausimas, koks privalo būti funkcionalinis ugdymas jaunatvės laikotarpyje, kad jis panaudotų teigiamuosius jaunimo reikalus, polinkius ir susidomėjimo dalykus ir neleistų jam iškrypti iš nuolat kylančios aukštyn ir stipryn linkmės.

Jei prisiminsime, kaip keitėsi funkcionalinio ugdymo ypatybės pagal atskirus augimo – brendimo tarpsnius, tai pamatysime, kad jo evoliucija ėjo maždaug šitokiu būdu: iš pradžios mažiems kūdikiams yra taikoma fiziologinė dresūra pagal higienos reikalavimus, paskui vaikams – psichologinis įpročių auklėjimas, toliau paaugliams – aktyvus auklėjimas emocionalinės srities tikslu paruošti juos laisvam apsisprendimui; pagaliau, atėjus jaunatvės tarpsniui, arba apsisprendimo kovai, telieka padaryti perėjimas nuo ugdytojo pusės prie ugdymosi iš ugdytinio pusės. Dabar aktyvi priežiūra turi būti keičiama pasitikėjimu ugdytinio atsakomybės jausmu, išviršinė drausmė – laisvai ir su įsitikinimu priimta išvidine drausme, įsakinėjimas – patarimu, autoritetingas pamokymas – bendru svarstymu pasaulio ir gyvenimo faktų. Ir viso šito kaip tik reikalauja jaunatvės prigimtis, jos reikalai, polinkiai ir susidomėjimo dalykai.

Ir iš tikro, jei jaunatvės tarpsnis yra pirmutinio apsisprendimo metas, tai yra aišku, kad jaunuolis turi būti iš pradžios paruoštas tokiam apsisprendimui, o paskui pastatytas į tokias sąlygas, kad šitas apsisprendimas galėtų įvykti laisvai, su įsitikrinimu ir derama, t. y. teigiamąja linkme. Tokio apsisprendimo, aiškus dalykas, negalėtų įvykti, jei ugdytojas norėtų viską spręsti už savo ugdytinį ir neduotų legalios išeities visai teisėtiems jaunatvės reikalavimams. Tokiu atveju ugdytojas arba užmuštų ugdytinio iniciatyvą ir laisvą veiklumą ir tuo padarytų negalimą jo laisvą apsispren-

dimą, arba taip sukiršintų jį, kad jis nueitų pervartingo revoliucionizmo keliais. Vadinasi, abidvi išeitys būtų neigiamos. Tuo tarpu kaip tik jaunatvėje turi susiformuoti laisva ir galinga asmenybė, kuriai reikalingas yra ir gerai suprastas savo vertės pajautimas, ir iniciatyvos laisvė, ir tam tikras reikiamas veiklumui pasitikėjimas savimi, ir platesnis užsimojimas veikime, ir tam tikras susipratimas pasaulėžiūros dalykuose, ir ypač reikiamas susitvardymas žemesnių polinkių atžvilgiu. Ir reikia pasakyti, kad jaunatvės reikalai, polinkiai ir susidomėjimo dalykai kaip tik turi užuomazgoje visų šitų pradų. Savimeilės ir nepriklausomybės jausmas gali būti panaudotas savo vertės ir iniciatyvos reikalams. Noras autonomiškai apsispręsti, savarankiškai valdytis ir elgtis gali būti panaudotas susitvardymo, pasitikėjimo savimi ir platesnio užsimojimo reikalams. Susidomėjimas rimtomis pasaulio bei gyvenimo problemomis gali būti panaudotas pasaulio bei gyvenimo pažinimo pagilinimui ir apskritai tvirtos pasaulėžiūros išdirbimui. Žodžiu tariant, visi uždaviniai, kurių gyvenimas bei veikimas stato jau jaunatvės laiku, gali rasti sau realios atramos ir visai savaimingų polinkių jaunimo prigimtyje. Svarbu tik, kad ugdytojas sugebėtų tinkamai suprasti savo uždavinius ir pasidaryti tikru vadovu patarėju jaunimui, kuris iš tikrųjų be taktiško vadovavimo ir išmintingų patarimų apsieiti neprivalo. Tokiu būdu pasirodo, kad ugdytojas per visą augimo – brendimo laikotarpį yra pašauktas ne tramdyti prigimtąją augimo – brendimo evoliucijos eigą, bet jai vadovauti, ją raginti ir, jei atsiranda reikalo – drausmės priemonėmis neleisti jai iškrypti iš prigimtų jai vėžių.

Susipratęs ugdytojas turi ne paneigti, bet panaudoti aukštiems ugdymo tikslams tą jaunatvės dvasią, kuri yra didelė jėga, taip retai gerai panaudojama gyvenimo tikslams atsiekti. Buvau aną kartą sakęs, kad žmogus, negyvenęs jaunatvės idealais, niekados negali būti tikrai subrendęs

žmogus, ir kad toks žmogus nieko tikrai žymaus nepajėgs sukurti savo gyvenime. Šituos teigimus turiu dar sustiprinti keliais atžvilgiais. Ne vienas tariamai realiai nusiteikęs žmogus gali pamanyti, kad taurus jaunatvės idealizmas tėra ne kas kita, kaip iliuzorinis vieno gyvenimo tarpo žaismas, kuris negali turėti realios reikšmės viso gyvenimo eigai. Tuo tarpu nieko negali būti labiau klaidingo už šitokį pasakymą. Iš tikrųjų tikslinga žmogaus prigimtis ne veltui daro iš entuziastiškojo idealizmo dovaną jaunatvei. Jei žmogus neturėtų savo gyvenime tarpo, kur susižavėjimas aukštais idealais ateina savaime iš prigimties polinkių, tai praktinio idealizmo įsigijimas būtų daug retesnis dalykas, kaip kad tai yra dabar. Ir dabar, reikia atvirai pripažinti, maža žmonių sugeba išlikti ištikimi savo idealams per visą gyvenimą; bet, jei žmonės neturėtų savo gyvenime prigimtojo idealizmo laikotarpio, t. y. jaunatvės, jų ištikimumas idealams būtų dar rečiau užtinkamas dalykas. O jei dabar paklausime savęs, kas kaltas, kad tiek žmonių, t. y. didžiausia žmonių dauguma, paskęsta pilko gyvenimo pelkėse, tai turėsime, iš vienos pusės, kaltinti šitą pilką gyvenimą ir žmonių netobulumą apskritai, bet iš kitos pusės, turėsime taip pat konstatuoti, kad čia kaltas yra pats jaunimas tuo, kad nepanaudoja savo laiku jaunatvės dovanų taip, kaip tai pridera daryti. Jei tiek žmonių iš idealinių jaunatvės aukštybių taip staiga nugrimzta į gyvenimo pelkes, tai šitokis puolimas tegali įvykti vien todėl, kad jaunatvės laiku nesiruošiama gyvenimui su visu rimtumu ir neišsidirbama savyje tvirtų nusiteikimų, kurių reikalauja gyvenimo kova.

Jaunatvės dovanos iš prigimties yra duodamos ne tam, kad būtų bergždžiai išmėtytos jauname pašėlime, bet tam, kad iš jų žmogus pasidarytų viltingą ginklą būsimai gyvenimo kovai. Tai įvyksta tada, kai jaunatvės dovanos stabilizuojamos žmogaus prigimtyje iš pradžios laisvu apsisprendimu, o paskui patvariu lavinimosi bei auklėji-

mosi darbu. Kad galėtume kiek konkrečiau įsivaizduoti, kaip šita jaunatvės dovanų stabilizacija gali ir turi vykti, imkime kad ir visuomeninio gyvenimo sritį.

Buvo jau mano sakyta, kad jaunatvės idealizmas dažnai neša jaunimą į reformatorišką revoliucionizmą, kuris gali reikštis mažiau ar daugiau žymiu būdu. Šitas revoliucionizmas, skrajojąs paprastai išsvajotose padangėse, yra priešingybė tam, kuo yra visuomeninis konservatizmas, pasinėręs praktiškajame pasenusių dvasia žmonių realizme bei materializme. Jei jaunasis revoliucionizmas turi savo pusėje visuomeninio idealo meilę ir idealinių reformų reikalo supratimą, tai senasis konservatizmas paprastai turi savo pusėje realinio gyvenimo pažinimą ir praktiškąjį sugebėjimą pasirinkti reikiamas priemones savo gana apribotiems tikslams. Sakoma, kad pirmasis eina kairiu, antrasis – dešiniu. Jei kas paklaustų, katra iš šitų dviejų linkmių turi eiti jaunimas, norįs tikrai subręsti, t. y. tinkamai pasiruošti gyvenimo tikslams, nepatarčiau eiti nei į kairę, nei į dešinę, nes idealistiškas revoliucionizmas, palaikytas visam gyvenimui, reiškia visuomeninį nesubrendimą, tuo tarpu realistiškas konservatizmas reiškia dažnai ne tik pasenimą, bet ir supuvimą. Vis dėlto ir viename, ir antrame yra ir teigiamų pradų: jaunasis revoliucionizmas turi savyje visuomeninio idealo meilę ir surištą su juo reformų reikalo pajautimą, ogi senasis konservatizmas turi savyje gyvenimo pažinimą ir surištą su juo sugebėjimą praktiškai naudotis priemonėmis savo tikslams atsiekti. Kas gi lieka jaunimui, jei jis neturi eiti nei į kairę, nei į dešinę? Ogi sykiu eiti dviem linkmėm: aukštyn ir gilyn. Eiti aukštyn reiškia geriau pažinti visuomeninio idealo reikalavimus ir stiprinti šito idealo meilę. Eiti gilyn reiškia geriau pažinti realų gyvenimą ir ištirti galimybes bei būdus, kaip šitas gyvenimas nuolat, pastoviai ir nuosekliai galėtų būti reformuojamas pagal idealo reikalavimus.

Jei jaunuolis, per anksti įsipainiojęs į visuomeninį veikimą, ima aklai ginti visuomeninį gyvenimą tokį, koks jis yra su visomis savo netobulybėmis ir neteisybėmis, jis faktinai per anksti pasensta ir principialiai atsisako eiti tikros pažangos keliu. Jei, iš kitos pusės, jaunuolis, per anksti įsipainiojęs visuomenėje į revoliucinę akciją, ima griauti visuomeninį gyvenimą, nežinodamas ir nesugebėdamas, kaip jį iš tikro reikia taisyti, tai jis tikriausiai niekados pilnai nesubręs visuomeniniam veikimui. Tikrai brėsti visuomeniniam gyvenimui bei veikimui reiškia stiprinti visuomeninio idealo meilę teisėtumo, solidarumo ir drausmingumo nusiteikimais ir sykiu gilinti visuomeninio gyvenimo apraiškų ir visuomeninio veikimo priemonių supratimą, kad, atėjus laikui dirbti visuomeninį darbą, jaunas vyras lygiai apsiginkluotų ir idealo meile, ir gyvenimo pažinimu. Tuomet jis nesuklups prie pirmos gyvenimo pagundos, bet ves savo gilią vagą į geresnę ateitį. Ir taip yra su visomis gyvenimo sritimis, kai jaunimui tenka panaudoti prigimtąsias jaunatvės dovanas būsimo gyvenimo bei veikimo tikslams. Šitos dovanos turi būti fiksuotos jaunimo prigimtyje arba nusiteikimuose visam laikui ir sykiu atremtos į realaus gyvenimo patyrimą. Tuomet tik galima bus konstatuoti, kad jaunatvės dovanos ne veltui buvo duotos jaunimui.

b. *Ugdytinio lytis*

Tyrinėjant ugdytinio išsivystymą ugdymo bei lavinimo atžvilgiu, paaiškėjo vienas iš svarbesnių pedagogikos principų, kuris reikalauja, kad ugdymas būtų individualizuojamas pagal ugdytinio amžiaus ypatybes. Iš tikrųjų tai yra pritaikymas dar platesnio principo, kuris reikalauja, kad ugdytinio savotiškumą atitiktų ugdymo savotiškumas, t. y. kad ugdymo priemonės ir metodai būtų individualizuojami pagal individualines ugdytinio ypatybes. Tiesa, tik gyvas ug-

dymo menas gali skaitytis su individualinėmis kiekvieno atskiro ugdytinio ypatybėmis. Tuo tarpu pedagogikos mokslas tegali skaitytis vien su tomis individualinėmis ugdytinių ypatybėmis, kurios priklauso ištisoms, mažesnėms ar didesnėms ugdytinių grupėms. Kaip matėme, tokios ugdytinių grupės susidaro pagal vienodus išsivystymo tarpsnius, ir todėl pagal individualines šitų grupių ypatybes ir privalo būti individualizuojamas visų pirma ugdomasis veikimas. Savaime aišku, kad paskui jau ugdytojas turi skaitytis su atskirų individų ypatybėmis šitose grupėse ir pagal šitas ypatybes dar specialiau individualizuoti ugdymo priemones ir metodus.

Kai dabar tenka mums pereiti prie klausimo, kaip pedagogikos mokslas turi žiūrėti į lyčių skirtumą ugdomojo veikimo atžvilgiu, tai jau negali būti jokios abejonės, kad *ugdymas turi būti individualizuojamas pagal individualinius vyrų ir moterų skirtumus.* Tai yra bendro individualizacijos principo pritaikymas prie vienos tik ypatybės, būtent, prie lyčių skirtingumo. Šitas individualizacijos principo pritaikymas prie lyčių skirtingumo tiek yra teisėtas ir sykiu neabejojamai reikalingas, kad sunku yra jis aiškiai ir nuosekliai neigti. Užtat kai kyla klausimas, kaip reikia suprasti ugdymo individualizavimas pagal individualinius vyrų ir moterų skirtumus ir kaip šitas individualizavimas privalu vykdyti praktikoje, atsiranda tiek daug nesusipratimų ir ginčų, kad kalbamasis klausimas yra pasidaręs vienas iš painesnių pedagogikos moksle. Toliau ir turėsime pasistengti kiek galima objektyviau ir ramiau šitą klausimą išsiaiškinti.

Kai yra sakoma, kad ugdymas turi būti individualizuojamas pagal individualinius vyrų ir moterų skirtumus, pirmas klausimas, kuris gali kilti sąryšyje su šituo pasakymu, yra: kokie yra iš tikrųjų šitie individualiniai vyrų ir moterų skirtumai, pagal kuriuos pats ugdymas turi būti individualizuojamas? Nuo tinkamo šito klausimo pastatymo ir iš-

sprendimo pareina jau paskui atitinkamas pedagoginis išvadų pritaikymas. Klausimas, kokie yra individualiniai vyrų ir moterų skirtumai, yra sprendžiamas iš dalies antroplogijoje, iš dalies fiziologijoje, iš dalies psichologijoje ir iš dalies pedagoginėje psichologijoje, kiek jis yra statomas į sąryšį su pedagogikos problemomis. Žinoma, pačioje pedagogikoje nėra galimybės jo statyti ir spręsti visoje pilnumoje. Čia beveik telieka vien nurodyti, kaip metodologiškai tenka jis statyti ir koks klausimo išsprendimas yra gaunamas ir priimamas pedagogikos reikalams.

Stengiantis nustatyti individualinius vyrų ir moterų skirtumus, galima laikytis arba tik empirinio, t. y. patirtinio metodo, arba tik racionalinio, t. y. protautinio metodo, arba net sykiu ir vieno, ir antro. Pigu įspėti, kad paskutiniu atveju klausimo išsprendimas turi daugiausiai laidų būti kuo pilniausias ir labiausiai prisiartinti prie tiesos. Toks klausimo išsprendimas ir gaunamas tuomet, kai yra jungiami filosofijos ir specialių mokslų daviniai.

Taip iš to, ką filosofija mums sako apie žmogaus būtybę, sielą, asmenybę ir individualybę, galima padaryti visai tikras išvadas apie metafizinę vyrų ir moterų lygybę ir vienodą dorinį jų vertingumą. Turint šitas neabejotinas filosofines išvadas lengva jau orientuotis patirtiniame ir eksperimentiniame konstatavime individualinių skirtumų, kurių yra tarp vyrų, iš vienos pusės, ir moterų, iš antros pusės. Tarp kitko tai reiškia, kad patiriamų individualinių skirtumų tarp vyrų ir moterų aiškinimas negali prieštarauti pagrindiniam metafiziniam vyrų ir moterų lygumui ir principialiai vienodam jų vertingumui. Todėl tyrinėjimui individualinių skirtumų tarp vyrų ir moterų galima net pastatyti postulatas, kad jo išvados nežemintų nei vyrų, nei moterų, kadangi tik tokios išvados apie individualinius vyrų ir moterų skirtumus tegali būti tikros, kurios nenusideda prieš šitą reikalavimą.

Šitas postulatas reikalauja, kad individualiniai vyrų ir moterų skirtumai, kurie pareina iš prigimties įvairumo, nebūtų iš savo esmės nei geri, nei blogi, nors jie ir gali būti gyvenime bei veikime pavartoti į gera ar į bloga.

Be to, metodologiniu atžvilgiu labai svarbu, kalbant apie vyro ir moters skirtingumą, skirti du dalyku: pirma, pripuolamieji vyrų ir moterų skirtumai, pareiną nuo laikinų pripuolamųjų aplinkybių, ir, antra, pagrindiniai, arba esminiai skirtumai, pareiną nuo vyro ir moters prigimto skirtingumo. Būtų klaidinga manyti, kad visi vyrų ir moterų skirtumai yra pripuolami ir gali būti kada nors išlyginti; bet būtų irgi klaidinga teigti, kad visi faktinieji vyrų ir moterų skirtumai yra esminiai ir, kaipo pareiną nuo prigimties skirtingumo, negalės niekuomet būti išlyginti. Iš tikrųjų dalis skirtumų, kurių yra tarp vyrų ir moterų, yra prigimta ir todėl nepanaikinama, ir dalis skirtumų yra įsigyta skirtingose ugdymo ir gyvenimo aplinkybėse ir todėl gali būti panaikinta, keičiant šitas aplinkybes.

Norint šitiedvi dalis atriboti viena nuo antros, išpuola visų pirma susekti, kokie skirtumai yra iš tikro pagrindiniai ir esminiai, t. y. pareina nuo skirtingos vyro ir moters prigimties, ir todėl niekados negali būti visai peržengti. Šitą klausimą sprendžiant svarbu yra atsižvelgti į individo ir asmens, individualybės ir asmenybės skirtumus*, kurie tam tikra prasme yra reikšmingi irgi klausimui apie vyrų ir moterų prigimties skirtingumą. Žmogaus asmenybė pareina nuo sielos esmės, t. y. nuo to, kad šita siela yra protinga bei laisva, žodžiu tariant, yra dvasinės prigimties. Protinga prigimtis sudaro žmogiškosios rūšies skirtumą neprotingų gyvulių atžvilgiu, ir todėl šita prigimtimi visi žmonės yra vienodi, arba lygūs tiek ir tokia prasme, kiek ir kokia prasme vienos rūšies individai yra visi rūšinio skirtumo nešė-

* Žr. autoriaus „Kultūros filosofijos metmenis" (Kaunas, 1926), p. 20–23.

jai. Žmogaus individualybė pareina jau ne nuo sielos esmės, bet nuo to, kokiomis ypatybėmis siela yra individualizuojama priklausomybėje nuo fizinių kūno ypatybių. Pasirodo, kad materialinė žmogaus prigimtis yra jo individualizacijos, t. y. savotiško nepakartojamumo, pradas. Todėl kiekviena individualybė yra vienintelė savo rūšyje dėl materialinių kūno ypatybių, kurios bet kurių dviejų žmonių niekados nėra vienodos. Todėl irgi, jei žmonės yra visuomet lygūs kaipo asmenys savo rūšimi, tai jie niekuomet nėra lygūs kaipo individai savo individualybėmis. Tai lygu yra pasakyti, kad visi žmonės iš principo yra lygiai vertingi dėl protingos bei laisvos savo asmenybės ir kad sykiu jie visi yra skirtingi dėl savo individualybių, kurios niekados nepasikartoja visai vienodu būdu. Kitaip tariant, žmonės yra lygūs dėl aukštesnės savo prigimties ir yra nelygūs dėl žemesnės savo prigimties, suprantant čia nelygumą kaipo savotišką skirtingumą.

Šitų pastabų šviesoje nesunku jau tinkamai suprasti vyro ir moters lygumas ir jų dviejų skirtingumas. *Vyras ir moteris yra lygūs aukštesne savo prigimtimi kaipo asmenys ir yra skirtingi materialine savo prigimtimi kaipo individai.* O kadangi vyro ir moters kūnai fiziologinėmis savo ypatybėmis visai regimai ir neginčijamai daug daugiau skiriasi tarp savęs negu dviejų vyrų arba dviejų moterų kūnai, tai tenka jau iš anksto daryti išvada, kad vyro ir moters individualybės skiriasi ir visuomet skirsis daugiau negu vienų tik vyrų arba vienų tik moterų individualybės tarp savęs. Tai reiškia, kad *pagrindinis vyro ir moters individualybių skirtingumas, kiek jis pareina nuo fiziologinio jų dviejų skirtingumo, yra prigimtas ir todėl nekintamas mūsų žemiškojo gyvenimo aplinkybėse.* Bet, tai pripažįstant, reik saugotis vienas kuris vyro ir moters skirtumas, pastebėtas faktinose gyvenimo aplinkybėse, palaikyti prigimtu bei pagrindiniu.

Taip statant klausimą, turės pasirodyti, kad pagrindinių

skirtumų tarp vyrų ir moterų yra žymiai mažiau, negu galima faktinai konstatuoti skirtumų tarp vyrų ir moterų konkretinėse bet kokio gyvenimo aplinkybėse, panaudojant patirtinių mokslų metodus. Tai atsitinka todėl, kad dalis faktinų skirtumų tarp vyrų ir moterų yra pripuolamo pobūdžio, nes pareina nuo laikinų abiejų lyčių ugdymo ir gyvenimo aplinkybių. Bet iš kitos pusės, pagrindinių esminių skirtumų buvimas tarp vyrų ir moterų negali būti ginčijamas jau todėl, kad seksualinis gyvenimas, tikslingai tarnaująs žmonių veislei palaikyti, reikalauja griežto vyrų ir moterų skirtingumo ir tik šitam skirtingumui esant normaliai vyksta dviejų lyčių santykiuose.

Nesigilindamas į fiziologinį vyrų ir moterų seksualinio gyvenimo skirtingumą, pažymėsiu tik primygtinai, kad kaip tik šitame pagrindiniame skirtingume glūdi šaltinis visų kitų esminių skirtumų tarp vyrų ir moterų. Būtent, jis šiaip ar taip išeina aikštėn psichiniame vyrų ir moterų gyvenime ir net turi mažesnių ar didesnių atbalsių aukštesniame dvasiniame jų gyvenime. Tokiu būdu *fiziologiniai skirtumai, pareiną nuo materialinės vyrų ir moterų prigimties skirtingumo, šiaip ar taip pasireiškia ir kultūros, ir religijos srityje, nors, reikia sykiu pažymėti, vyro ir moters skirtingumas mažėja sulig tuo, kaip kylama iš žemesnės gyvenimo srities į aukštesnę.* Kodėl taip yra, aišku pasidaro iš to, kas buvo pasakyta apie individualizacijos pradą: jei individualizacijos pradas yra materialinė prigimtis, tai individualūs skirtumai vis mažėja ir modifikuojasi, tolstant nuo materialinės prigimties ir gilinantis į aukštesnę dvasinę sritį. Galima pasakyti, kad, kylant iš žemesnės gyvenimo srities į aukštesnes, esminiai individualiniai vyrų ir moterų skirtumai užleidžia vis daugiau vietos pripuolamiems neesminiams skirtumams ir pagaliau visai išnyksta.

Kadangi vyro ir moters skirtingumo šaltinis glūdi fiziologiniame seksualinės srities skirtingume, tai sprendžiant

apie psichinius vyro ir moters skirtumus tenka orientuotis pagal fiziologinius skirtumus. Todėl irgi *pagrindiniais tegalima laikyti vien tie psichiniai vyro ir moters skirtumai, kurie kyla tiesioginiu būdu iš fiziologinio jų dviejų skirtingumo.* Ogi norint bendra formule išreikšti šitą fiziologinį vyro ir moters skirtingumą, galima pasakyti, kad *vyras pasižymi veislės atgaminimo srityje aktyviu nusistatymu ir kuriamąja iniciatyva, tuo tarpu moteriai yra charakteringas receptyvus nusistatymas ir kūrybos realizavimas išvidiniu darbu.* Tokia yra bendra fiziologinio skirtingumo prasmė seksualinio gyvenimo srityje. Bet sykiu nusakytasis skirtingumas, radęs fiziologinį pagrindą materialinėje prigimtyje, turi atitinkamai pasireikšti psichiniu skirtingumu kultūriniame gyvenime apskritai. Todėl psichinės ypatybės, kuriomis pasireiškia pagrindinis fiziologinis vyro ir moters skirtumas, bus, iš vienos pusės, tai, kad vyras *labiau aktyviai pasireiškia išviršiniais veiksmais, tuo tarpu moteris labiau receptyviai reiškiasi išvidiniu veiklumu. Todėl, tarp kitko, kultūros srityje vyras pasižymi didesne kultūrine iniciatyva, tuo tarpu moteris labiau pasižymi kultūrinės kūrybos realizavimu visuomeniniame gyvenime per savo pašaukimą šeimoje.* Psichinio skirtingumo prasmė yra ta, kad vyrą charakterizuoja vien didesnis aktyvumas ir didesnė kuriamoji kultūrinė iniciatyva, tuo tarpu moterį charakterizuoja didesnis pasyvus receptyvumas ir didesnis dalyvavimas kultūrinės kūrybos realizavime. Kalbant apie fiziologinį vyro ir moters skirtingumą, šitokis sakymo atsargumas nebuvo reikalingas, nes fiziologinis vyro ir moters skirtingumas seksualinio gyvenimo srityje yra tiesiog priešingumo stovyje.

Nusakytieji psichiniai vyro ir moters skirtumai, atremti galų gale į fiziologinio gyvenimo pagrindą, pasireiškia taip pat, bet jau mažiausiai, religinio gyvenimo srityje. Vyras pagal savo aktyvų nusistatymą pasireiškia ir čia didesne religine iniciatyva, kas tarp kitko išeina aikštėn kunigystės

stovyje, tuo tarpu moteris pagal savo receptyvinį nusistatymą pasižymi labiau religijos praktikavimu, arba religine praktika. Religijos srityje, kur ir aktyvus nusistatymas, ir receptyvus nusiteikimas gali būti vienodai vertingu, ypatingai išeina aikštėn lygus vyro ir moters vertingumas, nes čia šventumas, kaipo aukščiausias religingumo laipsnis, vienodai prieinamas vyrui ir moteriai, pasireiškia lygiai skaidriais pavyzdžiais tiek tarp šventųjų vyrų, tiek ir tarp šventųjų moterų. Taigi juo labiau kylama nuo materialinės prigimties į dvasios sritį, vyro ir moters skirtingumas vis labiau mažėja, o sykiu mažėja ir darbų pasidalijimo reikalas, kuris žemesnėse gyvenimo srityse yra didesnis ir reikalingesnis.

Štai labai greit ir labai bendrai užbrėžtas planas individualiniams vyrų ir moterų skirtumams tyrinėti ir sykiu pateiktas bendriausias klausimo išsprendimas. Tikiuos, kad padarytosios pastabos galės mums pakankamai patarnauti, einant arčiau prie pedagoginių išvadų iš individualinių vyro ir moters skirtumų.

Atsakymas negali būti vienodas visų individualinių vyrų ir moterų skirtumų atžvilgiu.

Kai yra sakoma, kad ugdomasis veikimas turi būti individualizuojamas pagal individualinius ugdytinių skirtumus, yra suponuojama, kad šitie skirtumai yra neišvengiami ir kad su jais šiaip ar taip privalu skaitytis. Pedagogui nesunku įsitikrinti, kad su ugdytinio individualybe tenka skaitytis jau todėl, kad, norint ją užstelbti ar tik su ja pakankamai nesiskaityti, galima kartais visai neatsiekti ugdymo tikslų arba net, kas dar blogiau, pagadinti ugdytinį visam gyvenimui. *Žmogaus individualybė, nei gera, nei bloga iš esmės, yra galybė, kuri turi būti pasukta į gera ir panaudota kaipo priemonė gyvenimo tikslams.* Žinoma, tai nereiškia, kad nereikia kovoti su neigiamosiomis individualinėmis ugdytinių kokybėmis ir kad nereikia todėl jų rauti iš ugdytinių būtybės.

Tai taip pat nereiškia, kad reikia gilinti visi individualiniai skirtumai ir sykiu vengti bet kurios niveliacijos ugdytinių tarpe. Bet kiekvienu atveju tai reiškia, *kad reikia skaitytis su neišvengiamais individualiniais ugdytinių skirtumais* ir kad *reikia net ugdyti tie individualiniai skirtumai, kurie yra būtini.*

Neišvengiami yra tokie individualiniai skirtumai, kurie yra surišti su prigimties ypatybėmis. Pavyzdžiui, neišvengiami yra individualiniai skirtumai, surišti su amžiaus ypatybėmis. Todėl funkcionalinis ugdymas ne tik neprivalo stengtis jas niekinti, bet atvirkščiai, kaip tik privalo panaudoti individualinius amžiaus polinkius kaipo prigimtąją atramą ugdomajam veikimui. Būtini yra individualiniai skirtumai, kuriais turi pasiremti kuris nors specialus pašaukimas. Pavyzdžiui, būsimam kompozitoriui muzikinis talentas yra individualinė ypatybė, kuri būtinai turi būti lavinama ir tobulinama.

Dabar ir gali čia kilti klausimas, prie kokios rūšies priklauso individualiniai vyrų ir moterų skirtumai: išlyginamai naikintinų, neišvengiamai pakenčiamų ar būtinai lavintinų. Individualiniai vyrų ir moterų skirtumai būtų niveliuotini arba išlygintini, jei jie iš esmės būtų blogi. Neišvengiamai pakenčiami šitie skirtumai būtų tada, jei jie būtų surišti su prigimties išsivystymu ir sykiu neturėtų reikšmės specifiniams vyrų ir moters pašaukimams. Pagaliau būtinai lavintini jie būtų tada, jei jie būtų reikalingi specifiniams vyrų ir moterų pašaukimams. Iš tikrųjų pasirodo, kad bendroje masėje faktinų individualinių skirtumų, kurių yra tarp vyrų ir moterų tam tikru laiku ir tam tikroje vietoje, gali būti ir visados esti ir išlyginamai naikintinų, ir neišvengiamai pakenčiamų, ir būtinai lavintinų individualinių skirtumų.

Išlyginamai naikintini yra individualiniai skirtumai, kurie, kad ir kyla atsitiktinai iš pagrindinių vyro ir moters skirtumų, yra neigiamosios apraiškos, nepakenčiamos tikros

kultūros stovyje. Tokiomis apraiškomis, pavyzdžiui, yra vyrų aktyvumo, fizinės jėgos bei drąsos pasireiškimas brutaliose atletų rungtynėse, pigiai suprantančių garbę avantiūristų dvikovose, ispaniškose bulių skerdynėse ir panašiuose karingumo, žiaurumo ir avantiūriškumo dalykuose. Iš kitos pusės, tokiomis apraiškomis yra moterų receptyvumo pasireiškimas pamėgime vartoti pigias viliojimo priemones puošimusi, pudravimusi, dažymusi, dekoltavimusi, keistomis madomis, vienu žodžiu, visu tuo, kas negali būti suderinta su tikros žmogiškosios vertės pajautimu. Šitokių išlyginamai naikintinų skirtumų nemaža galima būtų rasti tarp vyrų ir tarp moterų mūsų vadinamajame kultūringame pasaulyje.

Neišvengiamai pakenčiami yra individualiniai vyro ir moters skirtumai, kurie kyla iš pagrindinių vyro ir moters individualybių ir kurie specifikuoja psichinį žmogaus tipą, nedarydami jo dar nei blogo, nei gero. Pavyzdžiui, yra psichologų pastebima, kad vyras yra *labiau* intelektualinis valios tipas, tuo tarpu moteris yra *labiau* intuityvinis jausmo tipas. Tuodu tipu, nors yra įvairiu, vis dėlto gali būti lygiai vertingu. Žinoma, būtų idealu, kad viename asmenyje pilnai sutaptų ir intelektualinis valios nusistatymas, ir intuityvinis jausmo nusiteikimas. Tačiau nei vienas, nei antras individualinis tipas nėra dar neigiamas savo ypatybėmis ir todėl nėra niveliuotinas. Maža to: jei ugdomajame veikime nepanorėsime skaitytis su šitų dviejų tipų ypatybėmis, šitas veikimas lengvai gali pasirodyti nepakankamai sėkmingas. Kitaip tariant, funkcionalinio ugdymo principas, reikalaująs iš ugdytojo pasiremti prigimtaisiais individualiniais polinkiais, reikalauja taip pat skaitytis, pakęsti ir net panaudoti ugdymo tikslams psichinius vyrų ir moterų polinkius.

Pagaliau *būtinai lavintini yra individualiniai vyrų ir moterų skirtumai, kurie yra reikalingi specifiniams vyro ir moters pa-*

šaukimams. Čia visų pirma reik nusimanyti, kad *individualybė yra pagrindinis pašaukimo veiksnys.* Todėl žmonių individualiniai skirtumai paprastai sprendžia apie individualinius jų pašaukimus. Tuo tarpu, kaip sakyta, tarp vyro ir moters individualybių yra pagrindinių prigimtųjų skirtumų, atremtų į fiziologinį vyro ir moters skirtingumą ir sykiu pasireiškiančių tam tikru savotiškumu visose gyvenimo srityse. Iš čion dera jau padaryti išvada, kad *ir vyrų, ir moterų pašaukimai yra skirtingi tokiu pat laipsniu, kokiu yra skirtingos pagrindinės jų individualybės.* Tolimesnė išvada, kuri iš čion privalo būti padaryta, bus ta, kad ir vyrų, ir moterų auklėjime privalu atsižvelgti į specifinius vyrų ir moterų pašaukimus ir jiems ruošti ir pirmuosius, ir antrąsias. Jei yra pripažinta, kad ugdymas ruošia žmogų gyvenimui tiesioginiu būdu ir gyvenimo tikslams netiesioginiu būdu, tai sykiu reik skaitytis ugdyme su specialiu žmogaus pašaukimu, nes kiekvieno žmogaus gyvenimas vyksta artimiausiame sąryšyje ir priklausomybėje nuo jo pašaukimo. Žmogaus laimė žymia dalimi net pareina nuo to, ar jo gyvenimo aplinkybės sutaria su jo pašaukimu, ar jam prieštarauja. Pastaruoju atveju žmogus ne tik negali jaustis pilnai laimingas, bet dar jo produktingumas gyvenime neproporcionaliai mažėja. Jei, pavyzdžiui, žmogus, turįs poeto talentą ir jaučiąs todėl palinkimą į dailiąją kūrybą, turės išsižadėti savo pašaukimo ir dirbti kokį nors mechaninį darbą, tai jis ne tik nesijaus patenkintas gyvenime, bet ir maža turi šansų būti produktingas nemėgstamojoje profesijoje.

Visa, kas pasakyta apie individualinius pašaukimus, turi ne mažesnės reikšmės taip pat vyrų ir moterų pašaukimo klausimui. Kalbant apie paprastas gyvenimo aplinkybes, vyrų ir moterų gyvenimas turi atitikti jų pagrindinius pašaukimus, kurie kyla iš jų individualinių skirtumų. Todėl ir ugdymas turi atsižvelgti į šitą reikalavimą, ruošdamas ir vyrus, ir moteris jų pašaukimams. Šituo bendru pasakymu yra

nustatomas bendras principas, su kuriuo nesunku mažne visiems sutikti. Nuomonių skirtumas prasideda labiausiai tada, kai imama šitas principas taikyti praktikai. Tuomet kyla klausimas, kokie individualiniai vyrų ir moterų skirtumai yra būtini specifiniams pirmųjų ir antrųjų pašaukimams. Bet į šitą klausimą čia nesigilinsiu. Plačiau apie tai buvo mano rašyta 1926 m. „Naujojoje vaidilutėje" 3 ir 4 sąsiuvinyje.

Specifinis vyrų savotiškumas paprastai yra vadinamas vyriškumu; specifinis moterų savotiškumas – moteriškumu. Abu tuodu savotiškumu yra lygiai vertingu kaip tik todėl, kad jiedu nėra vienodu, nors jiedu yra būtinu žmonijos gyvenimui, kadangi nuo jų buvimo pareina tinkamas vyrų ir moterų pašaukimo atlikimas. Būtent, tuodu savotiškumu yra pagrindas specifiniams vyrų ir moterų pašaukimams, be kurių žmonijos gyvenimas šiame pasaulyje būtų negalimas. Niveliuojant vyrų ir moterų specifinius savotiškumus, t. y. vyriškąją ir moteriškąją individualybę, yra silpninami vyrų ir moterų specifiniai pašaukimai ne tik fiziologiniu, bet ir psichologiniu atžvilgiu. Jau dabar galima rasti vadinamuosiuose kultūringuose Europos centruose sferų, kuriose vyrai ir moterys dėl tam tikros niveliacijos nustojo papildinėję vieni antrus ir patikę vieni kitiems, – ir ten kaip tik galima patirti, prie kokių baisių iškrypimų ir prie kokio išsigimimo veda blogai suprasta vyrų ir moterų niveliacija. Todėl svarbu įsisąmoninti, kad ugdymo sistema turi suteikti vyrams reikiamo vyriškumo ir moterims reikiamo moteriškumo, tinkamai supratus, kas yra tikras vyriškumas ir tikras moteriškumas.

Pagrindinis vyro individualybės savotiškumas yra vyriškumas, o pagrindinis moters individualybės savotiškumas yra moteriškumas. Jei dabar norėsime nustatyti, kas yra vyriškumas ir kas yra moteriškumas savo turiniu, tai visų pirma pamatysime, kad šitiedvi sąvokos gali būti ir iš tikro yra suprantamos labai įvairiai.

Plačiausias vyriškumo ir moteriškumo supratimas gaunamas tada, kai šitom dviem sąvokom nusakyti priešpastatomi visi individualiniai, t. y. pagrindiniai ir pripuolamieji, vyrų ir moterų skirtumai. Tačiau šitokis platus vyriškumo ir moteriškumo supratimas negali būti pateisintas, nes tuomet reiktų laikyti sudedamosiomis vyriškumo ir moteriškumo dalimis neigiamosios žymės, pavyzdžiui, vyrams – brutalus avantiūrizmas, moterims – palinkimas į puošimąsi ir antiestetinį kosmetikos vartojimą. Tuo tarpu, kaip sakyta jau iš pat pradžios, individualiniai vyrų ir moterų skirtumai iš esmės nėra nei geri, nei blogi ir sykiu gali būti lygiai vertingi. Todėl siauresnis ir teisingesnis bus vyriškumo bei moteriškumo supratimas, kuris išskiria šitų dviejų sąvokų ne tik neigiamąsias žymes, bet ir visus atsitiktinai įsigytuosius skirtumus. Tuomet vis dėlto galėtų išeiti, kad vyras yra iš esmės intelektualinis valios tipas, tuo tarpu moteris iš esmės yra intuityvinis jausmo tipas. Tačiau ir šitokia pažiūra yra dar per plati ir todėl sykiu per drąsi. *Iš tikrųjų vyriškumą ir moteriškumą atitinkamai sudaro tie prigimtieji fiziniai bei psichiniai vyrų ir moterų skirtumai, kurie padaro, kad vyrai ir moterys patinka vieni antriems, papildo vieni antrus, ir todėl padeda ir vieniems, ir antriems atlikti savo pašaukimą šeimynoje ir visuomenėje.* Tiesa, pagrindinės vyriškumo ir moteriškumo sąvokos paprastai žmonių psichologijoje dėl asociacijos yra komplikuojamos įvairių įvairiausiomis atsitiktinėmis žymėmis. Bet ir čia, kaip apskritai klausime apie individualinius vyrų ir moterų skirtumus, pradedamuoju punktu yra fiziologinės savybės, kurios šiaip ar taip atsiliepia psichiniame vyrų ir moterų gyvenime ir todėl išeina taip pat aikštėn ne tik prigimties, bet ir kultūros, ir religijos srityje.

Todėl, jei tikslinga ir nuosekli moteriškumo išraiška randa vietos fiziologiniame motiniškume, tai ne tik nėra kliūties kalbėti apie psichinį motiniškumą, bet yra visai teisinga

dėti šitas psichinis motiniškumas į kultūrinio ir religinio moters pašaukimo pagrindą. Atitinkamo, žinoma, santykiavimo yra tarp vyriškumo ir tėviškumo. Tuomet, pagal pagrindinį prigimtąjį vyrų ir moterų skirtumą, turi išeiti aikštėn, kad psichinis tėviškumas yra ne kas kita, kaip aktyvi kultūrinė bei religinė iniciatyva, besireiškianti labiau išviršiniais veiksmais, tuo tarpu psichinis motiniškumas yra labiau receptyvus kultūrinės bei religinės kūrybos realizavimas išvidiniu veiklumu. Bet kaip tik todėl, kad šitokia yra fiziologinė ir psichologinė tėviškumo ir motiniškumo prigimtis, faktinai išeina, kad moteris yra labiau šeimynos, vyras labiau visuomenės darbininkas. Tai, žinoma, nereiškia, kad moteris jokiu laipsniu nėra visuomenės, o vyras šeimynos veikėjas. Reikšminga net yra tai, kad vyras, eidamas visuomenines profesijas, dirba šeimynos reikalams, o moteris, eidama šeimynos pareigas, dirba visuomenei.

Kalbant tad apie moteriškumo auklėjimą moters pašaukimo tikslams, nereikia dalyko suprasti ta prasme, kad moteriškumas tegali pasireikšti vien tik prigimties srityje. Iš tikrųjų, kaip sakyta, jis gali ir net privalo pasireikšti, pagal moters psichinį skirtingumą, sykiu kultūros ir religijos srityse. Tačiau negalima pakankamai nesiskaityti su faktu, kad žymi moterų dauguma atlieka savo gyvenimo pašaukimą šeimynoje ir kad šitai daugumai visų pirma čia, šeimynoje, tenka realizuoti savo prigimtieji, kultūriniai ir religiniai uždaviniai. Ir tai nėra pripuolamas dalykas, nuo kurio galima būtų atsipalaiduoti emancipacijos priemonėmis. Klaidinga net yra manyti, kad šeimyninis gyvenimas, kaipo toks, buvo ir yra moters pavergimo priežastis ir kad todėl moters emancipacijos tikslu reikia eiti iš šeimynos darbo į visuomenines profesijas. Iš tikrųjų *moters emancipacijos klausimas turėtų būti statomas į sąryšį su tikru jos pašaukimo supratimu, ir pats šitos emancipacijos vyksmas turėtų prasidėti visų pirma nuo reikalavimo visuomeniškai vertinti moters pašaukimą šeimynoje.*

Nesunku juk, rodos, būtų įsitikrinti, kad ne tik moters, bet ir pačios visuomenės likimas yra kuo tampriausiu būdu surištas su moters šeimyniniu pašaukimu. Tik moteriai pildant savo pareigas šeimoje tegali būti padėti tvirti ir normalūs pagrindai fiziniam bei dvasiniam žmogaus išugdymui, – to žmogaus, kuris jau šeimoje ruošiamas plačiosios visuomenės gyvenimui. Jei šitame žmogaus ugdyme tėvui priklauso kuriamoji iniciatyva, tai motinai priklauso šito ugdymo realizavimas prigimties, kultūros ir religijos srityse. Ir šito labai jau pakanka, kad pagrindinė moters energija būtų absorbuota šitiems svarbiems šeimynos gyvenimo reikalams. Jei moteris supranta motiniškumą kaipo pilnutinio žmogaus formavimą, tai jai negali atlikti daug laisvo laiko; tuomet ji negali jausti nerimo dėl tuštumos, kuri reikia kuo nors užpildyti, pavyzdžiui, stojimu į vieną kurią visuomeninę profesiją. Iš tikrųjų, kai žiūrima į moters šeimyninį pašaukimą kaipo į pripuolamąjį dalyką ir reikalaujama iš motinos, kad ji pasirinktų šalia savo šeimyninių pareigų visuomeninę profesiją, daroma jai visa eilė skriaudų: pirma, tinkamai neįvertinama moters darbo šeimynoje, antra, moteris skriaudžiama reikalavimu iš jos dviejų darbų, trečia, ji pratinama neatlikti jokio darbo kaip reikiant.

Tuo tarpu moters pašaukimo klausimas reikėtų statyti visai kitokiu būdu. Kadangi šeimyninis pašaukimas turi be galo svarbios reikšmės visuomenės fizinei bei dorinei sveikatai, kultūrai ir religijai, tai *moters darbas šeimynoje iš tikrųjų yra visuomeniškas darbas, kuris, kaipo toks, turi būti kvalifikuojamas, vertinamas ir atlyginamas lygiai taip pat, kaip ir siaura prasme suprantamos visuomeninės profesijos*. Tuo, žinoma, nenoriu pasakyti, kad moterims turi būti draudžiamos šitos visuomeninės profesijos arba kad visos moterys privalo eiti į šeimyninį gyvenimą. Iš tikrųjų pašaukimo vykdymas nepakenčia prievartos. Teteigiu čia vien šiuos dalykus: 1) kad žymiai moterų daugumai šeimyninis pa-

šaukimas yra pagrindinis gyvenimo pašaukimas, 2) kad šitas pašaukimas iš esmės yra visuomeninio gyvenimo pagrindas; 3) kad todėl faktinai šeimyninis pašaukimas yra visuomeninis pašaukimas, nors ir plačiai suprantamas; 4) kad nuo to, kaip yra šitas plačiai suprantamas visuomeninis moters pašaukimas vertinamas, pareina moters padėtis visuomenėje. Labai yra reikšminga, kad visuomenėje, kur imama su panieka žiūrėti į šeimyninį gyvenimą, kur šeimyniniai įpročiai menkėja ir šeimyninis moters pašaukimas nustojama vertinti, – ten sykiu moteris nustoja buvusi gerbiama bei vertinama, nes yra ardoma sritis, kur moters kilnumas, vertingumas ir nepakeičiamumas ryškiausiai išeina aikštėn.

Taigi tikra moterų emancipacija turėtų visų pirma sulyginti šeimyninio moterų veikimo ir visuomeninio vyrų veikimo vertinimą. *Ne pareigų vienodumas, bet vienodas įvairių pareigų vertingumas turi būti imamas pagrindu tikrai vyrų ir moterų lygybei.* Yra juk aišku savaime, kad kiekvienas žmogus gali būti vertingiausias savo pašaukimo srityje ir kad jis kaip tik čia negali būti kieno kito pakeistas. Taip pat *tikras moters vertingumas tegali geriausiai pasireikšti ne tame, ką gali daryti ir vyrai, bet tame, ko vyrai daryti negali.* Konkuruoti su kuo nors svetimo pašaukimo srityje yra dirbti darbas, kuris nesiūlo jokio ypatingo laimėjimo. Kaip tik todėl tikras moters vertingumas ir sykiu jos atsipalaidavimas nuo nepateisinamų tradicinių sąvaržų tegali įvykti vien priklausomybėje nuo jos atsidėjimo paskirtajai jai iš prigimties rolei, t. y. jos pašaukimui šeimynoje, nes, šiaip ar taip, didžiausiai moterų daugumai tenka šitoje srityje atlikti savo gyvenimo uždaviniai.

Pripažinus, kad fiziologinis moteriškumas ar vyriškumas atsiliepia psichologinėje srityje ir todėl pasireiškia tam tikromis psichinėmis ypatybėmis kultūros ir religijos srityje, reik irgi pripažinti, kad vyrai ir moterys gali pasireikšti individualiniais savo pašaukimais tiek kultūriniame, tiek

ir religiniame darbe, neidami net dėl kokios nors priežasties į šeimyninį gyvenimą. Būtų, pavyzdžiui, klaidinga manyti, kad vienuoliai nustoja vyriškumo, o vienuolės – moteriškumo, pasišvęsdami vienuoliškojo gyvenimo idealams. Dvasiškas tėviškumas ir dvasiškas motiniškumas čia tik randa savotiškos išraiškos ir net sudaro savotišką vienuolių vyrų ir vienuolių moterų ypatingumą, kuris atsiekia labai skaidrios išraiškos šventųjų vyrų ir šventųjų moterų skirtingume. Ir vyrai, ir moterys šitoje dorinio genialumo srityje reiškiasi lygiai ypatingai pagal psichinius savo pašaukimų skirtumus. Juo labiau todėl reikia pripažinti, kad vyrai ir moterys gali pasireikšti pagal šituos savo pašaukimo skirtumus ir kultūrinio visuomeninio gyvenimo srityje. Todėl toms moterims, kurios dėl kokios nors priežasties negali ar nenori eiti į šeimyninį gyvenimą, telieka rinktis vadinamosios visuomeninės profesijos pagal savo individualinius gabumus, žinoma, su ypatingu atsižvelgimu į bendras moteriškosios psichologijos savybes. Juk, kaip jau sakyta, individualybė yra pagrindinis pašaukimo veiksnys, ir todėl žmonių individualiniai skirtumai visuomet šiaip ar taip turi spręsti apie individualinius jų pašaukimus.

Vis dėlto žymiausioje atsitikimų daugumoje vyrai ir moterys turi sueiti šeimyniniame gyvenime. Šito reikalauja normalios ir pažangiai išsivystančios visuomenės gerovė ir prigimtieji vyrų ir moterų pašaukimai, prasidedą jau prigimties srityje. O jei taip, tai ne tik reikia skaitytis su šeimynos faktu, bet ir tinkamiausiu būdu paruošti šeimyniniam gyvenimui naujosios kartos, nes nuo to pareina, kokiu laipsniu šeimyna atlieka savo pareigas ne tik prigimties, bet kultūros ir religijos atžvilgiais. Taigi jei vyrų ir moterų gyvenimas šeimynoje turi atitikti pagrindinius jų pašaukimus, tai naujųjų kartų ugdymas turi sąmoningai atsižvelgti į šitą reikalavimą, ruošdamas ir vyrus, ir moteris jų pašaukimų reikalams. Šitas ruošimas ir privalo ugdyti tam

tikrus skirtumus tarp vyrų ir moterų. Čia ir turima galvoje tie būtinai reikalingi vyrų ir moterų skirtumai, kurie ne tik yra pakenčiami, bet ir sąmoningai lavintini. Iš tikrųjų *būtinai lavintini ir yra visi tie skirtumai, dėl kurių vyrai ir moterys patinka vieni kitiems, papildo vieni kitus ir specialiai pasižymi ir vieni, ir antri specifinių savo pašaukimų srityje.* Tai ir yra, iš vienos pusės, vyriškumas ir, iš antros pusės, moteriškumas, suprantant juodu ne tik fizine, bet ir psichine prasme.

Todėl, auklėdami moteryje moteriškumą, kaipo savotišką jos skirtingumą, turėsime rūpintis, pirma, kad jos fizinis tipas, bet ne pigūs mados ir kosmetikos paliatyvai, patiktų vyrui; antra, kad specifinė jos individualybė papildytų specifinę vyro individualybę, trečia, kad ji pasižymėtų palinkimu ne tik į fizinį, bet ir į psichinį motiniškumą, t. y. į fizinį ir dvasinį pilnutinio žmogaus formavimą. Atitinkamai tą pat dera pasakyti ir apie vyrą: ir jis turi būti taip ugdomas, kad galėtų patikti moteriai savo fiziniu tipu, papildyti savo individualybe jos individualybę ir pasiruošti fizinio ir dvasinio tėviškumo pareigoms.

Sąryšyje su šitų skirtumų auklėjimu tiek į vyrų, tiek ir į moterų sąmonę turi būti įdiegtas supratimas prievolės, kad kiekviena lytis būtų papildomąja lytimi antrajai. Šita prievolė stato bent du pagrindiniu uždaviniu: pirma, išpildyti savo specialusis pašaukimas antros lyties atžvilgiu prigimties, kultūros ir religijos srityje, antra, sudaryti kuo palankiausių aplinkybių, kad antroji papildomoji lytis galėtų tinkamiausiu būdu atlikti panašų specialųjį savo pašaukimą. Abu tuodu uždaviniu tegali būti lemtai atliktu vien tada, kai kiekviena lytis matys papildomojoje lytyje visų pirma sau lygią ir vienodai vertingą žmogiškąją asmenybę. Tarp kitko šita prievolė reikalauja, kad vyras būtų paruoštas aprūpinti materialinę šeimynos padėtį ir su šita padėtimi suderinti savo gyvenimo būdą, o iš antros pusės, kad moteris būtų paruošta prie išvidinio šeimos gyvenimo tvarkymo.

Pastarasis gana prozaiškas rūpestis mūsų emancipacijos laikais gana dažnai sužadina panieką ir net pasibjaurėjimą. Tuo tarpu jis dažnai tampa nesusipratimų auka. Reikalas ir sugebėjimas rūpintis namų tvarka bei ruoša negali būti laikomas nei moteriškumo savybėmis, nei idealizavimo vertais dalykais. Galima pageidauti, kad kuo greičiausiai ateitų tokie laikai, kad maksimumas namų tvarkos bei ruošos darbo ir, be kita ko, kulinarinė namų gyvenimo pusė būtų atliekama pašalinėmis jėgomis, pavyzdžiui, tam tyčia suorganizuotų kooperatyvų priemonėmis. Kultūringesniuose miestuose jau dabar galima pastebėti pradžia tokio išlaukinio namų materialinių reikalų aprūpinimo. Tačiau kol šitokis aprūpinimas pasilieka dar geresnių pageidavimų srityje, nelieka nieko kito, kaip šeimyninio gyvenimo tvarkytojai tinkamai pasiruošti ir su visu sąmoningumu rūpintis namų tvarka, ruoša, jaukumu ir apskritai visomis išvidinėmis gyvenimo aplinkybėmis, kurios iš tikrųjų sveria daug didesnę rolę, negu paprastai pas mus manoma. Be to, jei tobulesnės kultūros aplinkybėse kada ir atpuls prozaiškiausia namų tvarkos bei ruošos dalis, tai, iš kitos pusės, visuomet tebeliks šitoje srityje dalykų, kurie taip organingai yra surišti su šeimyniniu moters pašaukimu, kad jie niekados negalės nustoti buvę moters rūpesčių objektais. Reikia tik giliau pažvelgti į platesnę namų tvarkos bei ruošos prasmę: juk šitomis kaip tik priemonėmis sudaroma ta šeimyninė atmosfera, kuria alsuoja ir auga jaunoji karta ir kuri tarnauja rimties ir naujų įkvėpimų šaltiniu šeimos tėvui. Ogi šita atmosfera susidaro ir iš higieninio sveikatingumo, ir iš estetinio tvarkingumo, ir iš psichologinio jaukumo, ir iš dorinio kilnumo, ir iš kitų kultūrinių ir religinių aplinkybių. Norint tad visa tai tinkamai sutvarkyti, reikia nemaža dorinės kultūros ir specialinio išsilavinimo, kas savaime neateina be paruošiamojo darbo. Šitam paruošiamajam darbui ir dera padėti nemaža pastangų, supra-

tus, kad: 1) jis galutinėje sąskaitoje tarnauja labai svarbiems kultūros ir religijos reikalams; 2) kiekvienas darbas yra garbingas, kai jis yra taikomas geriems tikslams atsiekti; 3) tikra moters emancipacija tepareis nuo lemto moters pašaukimo pildymo konkretinėse šeimynos gyvenimo aplinkybėse ir aukšto visuomeniško šito pašaukimo vertinimo. Sakoma, kad kas nori tikslo, nori ir priemonių. Priemonių paniekinimas dažnai ateina iš to, kad tikslas nėra pakankamai gerai suprantamas ir aukštai vertinamas. Ogi kas supranta didžiausią šeimynos reikšmę visam žmogaus gyvenimui, supras irgi, kad ir visos šito gyvenimo priemonės, kad ir labiausiai prozaiškos, gali turėti neatstojamos rolės nenutrūkstamoje priemonių ir tikslų grandinėje.

Tokiu būdu, jei skirtingas vyro ir moters ruošimas šeimyniniam gyvenimui ir nesudaro moteriškumo ir vyriškumo auklėjimo tikra to žodžio prasme, tai vis dėlto pasiruošimas skirtingoms pareigoms šeimynos gyvenime ir tvarkyme yra organingai surištas su tuo pagrindiniu skirtumu tarp moteriškumo ir vyriškumo, kuris padaro, kad vyras yra labiau visuomenės veikėjas, tuo tarpu moteris yra labiau šeimynos veikėja. Iš to ir reikia padaryti visai nuoseklių išvadų, niekados nepamirštant, kad ne pareigų vienodumas, bet vienodas įvairių pareigų vertingumas yra reikšmingas moralinei vyrų ir moterų lygybei. Todėl iš tikro ne į naudą moterims išeina, kai jos ima niekinti šeimyninio gyvenimo pareigas ir mato garbę dalyvauti darbuose, kuriuos gali atlikti vyrai. Tikra moterų emancipacija, kaip sakyta, turėtų nusistatyti priešingu būdu ir pareikalauti visų pirma tinkamo įvertinimo atliekamų šeimynoje pareigų. Žinoma, čia ne vieta gilintis į tai, kaip šita pažiūra turėtų būti realizuojama moterų judėjime.

Kai iki šiolei buvo kalbama apie tai, kad vieni individualiniai vyrų ir moterų skirtumai, kaipo neišvengiamai pakenčiami, turi būti panaudojami išsivystymo tikslams, o kiti,

kaipo būtini specialiems vyrų ir moterų pašaukimams, turi būti ugdomi, faktinai buvo daugiausiai kalbėta apie reikalą individualizuoti vyrų ir moterų auklėjimą pagal individualinius vienų ir antrų skirtumus. Bet, pabrėžiu, daugiausiai buvo kalbama apie vyrų ir moterų auklėjimo individualizavimą. Šalia auklėjimo galima dar statyti intelektualinio lavinimo klausimas ir taip ar kitaip jis spręsti mažiau ar daugiau nepriklausomai nuo to, kas nustatyta auklėjimo reikalui. Tiesa, visiškos nepriklausomybės čia negali būti, ir jau iš anksto galima įspėti, kad auklėjimo išsprendimo būdas šiaip ar taip turi atsiliepti ir lavinimo klausimo sprendimui.

Einant dabar prie klausimo apie tai, ar reikia ir kokiu laipsniu individualizuoti vyrų ir moterų intelektualinis lavinimas, arba, trumpai tariant, protinimas, pagal individualinius vyrų ir moterų skirtumus, dera visų pirma nesusipratimams pašalinti nustatyti keletas vedamųjų principų. Visų pirma reikia laikyti teisingu principu, kad vienodas moralinis vyro ir moters vertingumas ir vienodai svarbus jų dviejų pašaukimas reikalauja lygiai susirūpinti tiek berniuko, tiek ir mergaitės lavinimu. Fizinis bei dvasinis pilnutinio žmogaus formavimas yra uždavinys, nė kiek ne lengvesnis už namų ar tilto statymą, įmonės administravimą, žmogaus gydymą ar teisimą, veikalo rašymą ir už kitus darbus, kuriuos dažniau tenka dirbti vyrams. Todėl moterims inteligentėms yra reikalingas nė kiek ne mažesnis išsilavinimas kaip ir vyrams, besiruošiantiems inteligentiškosioms profesijoms. Bet kai sakoma, kad moterims yra lygiai reikalingas geras išsilavinimas kaip ir vyrams, tai dar nereiškia, kad abiem atvejais lavinimas turi būti visai tolygus ir kad todėl vienodai aukštam dvasiniam vyrų ir moterų subrendimui turi būti pavartotos vienodos programos, priemonės ir metodai.

Kai yra svarstomas moterų auklėjimo bei lavinimo klau-

simas, kartais pamirštama, kad *ne priemonių vienodumas, bet vienodas išdavų vertingumas yra įvairių lyčių lavinime svarbiausias dalykas*. Tai yra jau antras lyčių lavinimo principas šalia pirmojo principo, skelbiančio, kad intelektualinis lavinimas yra lygiu laipsniu reikalingas ir vyrams, ir moterims. Bet kaip tik šitas pirmasis principas turi būti papildytas antruoju, kadangi iš to, kad vyrams ir moterims išsilavinimas yra reikalingas lygiu laipsniu, labai lengvai gali būti padaryta klaidinga išvada, kad pats lavinimas abiem atvejais turi būti tolygus, t. y. vienodas ir savo uždaviniais, ir savo mokomąja medžiaga, ir savo priemonėmis, ir savo metodais. Moralinė vyro ir moters lygybė ir vienodas jų pašaukimų vertingumas iš tikro reikalauja lygiai susirūpinti ir vyro, ir moters lavinimo reikalais ir siekti vienodai vertingų išdavų. Bet, kai kalbama apie lavinimo tikslus, mokomuosius dalykus, apie priemones ir metodus, tai pastaruoju atveju tenka jau atsižvelgti į tai, ar individualiniai vyro ir moters skirtumai, iš vienos pusės, ir specifiniai vyro ir moters pašaukimai, iš antros pusės, kartais nereikalauja lavinimo individualizacijos. Ogi po to, kas buvo pasakyta anksčiau apie individualinius vyrų ir moterų skirtumus ir apie specifinius vyrų ir moterų pašaukimus, negali būti abejojimo, kad *vyrų ir moterų lavinimo priemonės ir metodai turi būti individualizuojami*. Tai reiškia, kad vyrų ir moterų lavinimo tipai turi būti įvairūs, nes udymo ir todėl lavinimo tipai pareina, iš vienos pusės, nuo ugdytinių prigimties savotiškumo ir, iš antros pusės, nuo uždavinių, kurių stato ugdymui specialūs jų pašaukimai.

Lygiai vertingiems gyvenimo pašaukimams reikalingas yra lygus subrendimo laipsnis. Todėl galima trečioje vietoje pastatyti principas, kad *gyvenimo uždaviniams atlikti vyrai ir moterys turi atsiekti vienodą fizinį bei psichinį subrendimo laipsnį*. Bet vėl, statant reikalavimą, kad vyrų ir moterų subrendimo laipsnis būtų vienodas, būtų klaidinga manyti,

kad vienodas subrendimo laipsnis teatsiekiamas vien išeinant vienodas lavinimo programas. Kad taip iš tikrųjų nėra, ryškiausiai išeina aikštėn fizinio išsivystymo bei išsilavinimo srityje. Vyro ir moters kūnai tiek aiškiai skiriasi išsivystymo ir galutinio susiformavimo ypatybėmis, kad šitoje srityje sunkiausia neigti ir išsivystymo, ir subrendimo, ir reikiamo fizinio lavinimo skirtingumas. Bet jei vyro ir moters kūnai yra subrendę fiziniu atžvilgiu, reikia juodu pripažinti vienodai tobulais, vienodai tikslingais ir vienodai vertingais atžvilgiu į tuos tikslus, kuriems turi tarnauti žmonių gyvenimas. Ir čia jokios esminės reikšmės neturi tai, kad vienas kūnas gali būti stipresnis, kitas – silpnesnis, vienas didesnis, kitas – mažesnis, vienas kokybiniu atžvilgiu – vienoks, kitas tuo pačiu atžvilgiu – kitoks, vienas žmonių veislės atgaminimui naudingas vienaip, kitas – kitaip, ir t. t. Čia esminės reikšmės teturi vien tai, kad kiekvienas kūnas yra lygiai vertingas, tikslingas ir naudingas, žodžiu tariant, lygiai tobulas atžvilgiu į tuos tikslus, kuriems turi tarnauti fizinis žmonių gyvenimas. Gyvenimo tikslai reikalauja iš vyrų ir moterų vienodo fizinio subrendimo, bet pats šitas fizinis subrendimas įvyksta labai įvairiai; todėl ir atitinkamas *fizinis lavinimas, kuris turi skatinti fizinį išsivystymą, privalo būti įvairus vyrams ir moterims.* Kokybinis vyro ir moters kūnų skirtingumas ir fizinio brendimo savotiškumas ir reikalauja individualizuoti fizinį lavinimą pagal šituos individualinius skirtumus.

Jei dabar eisime nuo fizinio lavinimo prie intelektualinio lavinimo, arba prie protinimo, tai turėsime visų pirma skaitytis su dviem dalykais: pirma, ar psichinis vyro ir moters išsivystymas yra skirtingas, antra, ar pagrindiniai vyrų ir moterų pašaukimai reikalauja įvairių lavinimo tipų. Kai apie pirmąjį dalyką psichologai išsitaria įvairiai, t. y. vieni už psichinio išsivystymo skirtingumą, kiti – prieš jį, tai vienas bendras sumetimas reikalauja paremti pirmuosius, nespren-

džiant iš esmės klausimo apie skirtingumo turinį. Jei kūnas ir tuo pačiu fiziologinio gyvenimo ypatybės yra žmogui individualizacijos pradas, tai yra aišku, kad fizinis išsivystymas, arba brendimas, negali neturėti tam tikros individualizuojamos reikšmės psichiniam išsivystymui. Jei po to sakoma, kad ne intelektualiniai berniukų ir mergaičių tipai skiriasi tarp savęs, bet jų interesų, arba susidomėjimo dalykų, sritys, tai yra konstatuojamas išdavų įvairumas, nors priežastys yra identifikuojamos. Iš tikrųjų berniukų ir mergaičių susidomėjimo dalykų sritys yra įvairios todėl, kad psichiniai jų tipai yra skirtingi. Tiesa, ir čia tenka dar kartą pabrėžti, kad psichiniai vyrų ir moterų skirtumai yra lygstami, t. y. ne tiek griežti, kaip kad fiziologiniai jų skirtumai. Todėl, tarp kitko, apie jokią psichinę ypatybę negalima pasakyti, kad ji priklauso tiktai vyrui arba tiktai moteriai. *Bet lygstamasis psichinių vyro ir moters tipų skirtumas yra faktas, su kuriuo negalima nesiskaityti lavinimo darbe.*

Todėl jei psichinis vyrų ir moterų išsivystymas skiriasi ir savo tempu, arba greičiu, ir savo ritmu, ir susidomėjimo dalykų įvairumu, ir šiaip jau skirtingu proto, valios ir jausmų susiderinimu, tai lavinimas turi būti individualizuojamas pagal visas šitas ypatybes. Ogi tai reiškia, kad ir dėstomasis metodas, ir mokomoji medžiaga, ir šitos medžiagos sugrupavimas pagal psichinio išsivystymo ypatybes negali būti visai vienodi vyrų ir moterų lavinime. *Reikalas individualizuoti vyrų ir moterų lavinimą didėja dar dėl to, kad jau bendrame lavinime turi būti mažiau ar daugiau atsižvelgta į ugdytinio gyvenimo uždavinius.* Tuo tarpu šitokis atsižvelgimas į pagrindinius vyrų ir moterų pašaukimus gyvenime jau neišvengiamai veda prie mažesnio ar didesnio individualizavimo jų lavinimo brendimo metu.

Kai yra konstatuojamas reikalas individualizuoti vyrų ir moterų lavinimo tipus, dažnai moterų emancipacijos šalininkai tokiame konstatavime stengiasi įžvelgti paslėptą

norą grąžinti moterų lavinimą į tą stovį, kuriame moterų mokyklos turėjo žymiai aprėžtas programas ir todėl neduodavo teisių stoti į aukštąsias mokyklas. Tačiau ir pripažinimas moterims lygaus reikalo stoti į aukštąsias mokyklas dar būtinai nereikalauja pasmerkimo lavinimo individualizacijos pagal vyrų ir moterų skirtumus. Aukštajai mokyklai turi rūpėti ne tai, kad visi, kas į ją stoja, būtų išėję vienodu būdu vienodas programas, bet tai, kad visi stojantieji turėtų tam tikrą bent minimalinį subrendimą. Todėl ir iš vyrų, ir iš moterų, stojančių į aukštąsias mokyklas, tegalima reikalauti, kad jie visi būtų vienodo dvasinio subrendimo, nors šitas subrendimas ir gali būti įsigytas įvairiomis priemonėmis, įvairiais metodais ir su pagalba įvairių dalykų. Žinoma, įvairumas visur čia tegali būti vien dalinis.

Konstatuodamas bendrojoje pedagogikos dalyje lavinimo individualizacijos principą, negaliu čia nė bandyti nustatyti labiau konkretiniu būdu tai, koks privalo būti individualizuotas mokyklinis vyrų ir moterų lavinimas jų brendimo laikotarpiu. Čia mums terūpi pats principas, kuris paskui turi būti specialiojoje didaktikoje taikomas mokyklų tvarkymui. Pasakysiu šia proga, kad lavinimo individualizavimas pagal individualinius vyrų ir moterų skirtumus nėra dar iki šiolei patenkinamai išspręstas net teorijoje. Iki šiolei mokykliniame moterų lavinime buvo pastebimas arba atsilikimas ir vienašališkumas, arba griežtas jo niveliavimas su mokykliniu vyrų lavinimu. Tuo tarpu *tikras klausimo išsprendimas reikalautų sulyginti vyrų ir moterų lavinimą išdavų vertingumo atžvilgiu ir jį individualizuoti pagal individualinius jų skirtumus ir specifinius pašaukimų uždavinius*. Sėkmingas šito išsprendimo realizavimas tebus galimas vien tada, kai eksperimentiniai psichologijos ir pedagogikos tyrinėjimai, einą dabar greitu tempu į priekį, suteiks visai pakankamų davinių ir apie individualinius vyrų ir moterų skirtumus, ir apie pedagoginės individualiza-

cijos priemones. Šiuo tarpu ugdymo individualizacijos klausimas pakankamai konkrečiai nėra išspręstas ne tik moterų, bet ir vyrų lavinimui, dėl kurio, pavyzdžiui, eina nesibaigiąs iki šiolei ginčas tarp klasikų humanistų ir realistų.

Turiu dar čia šia proga nesusipratimams išvengti pažymėti, kad ugdymo individualizacijos principas visai dar nereikalauja atsisakyti nuo pilnutinio ugdymo idealo, panašiai kaip specialusis lavinimas nereikalauja atsisakyti nuo bendrojo lavinimo. Yra juk žinomas faktas, kad juo pilnesnis ir geresnis yra bendras išsilavinimas, juo sėkmingesnis bus specialusis lavinimasis, nes pirma tampama išsilavinusiu žmogumi ir tik paskui geru specialistu. Lygiai, nors ir kiek kitokiu būdu, yra suderinamu ugdymo individualizacijos principas ir pilnutinio žmogaus idealas. *Kiekvienam žmogui, tiek vyrui, tiek ir moteriai, yra reikalo būti pilnutiniu žmogumi*; bet sykiu yra niekam neišvengiama būti individu su tam tikromis dovanomis ir gabumais, su tam tikrais palinkimais ir pamėgimais, su tam tikru asmeniniu pašaukimu ir atitinkamais uždaviniais. Čia ir pasirodo, kad bendrasis lavinimas labiau tarnauja reikalui būti pilnutiniu žmogumi, tuo tarpu specialusis lavinimas labiau remiasi individualinėmis žmogaus ypatybėmis, kokios paprastai apsprendžia jo pašaukimą. Kai lavinimas yra individualizuojamas pagal šitas individualines ypatybes, tai faktinai atsižvelgiama ne tik į pašaukimo reikalą, bet ir į lavinimo sėkmingumo sąlygas, nes, kaip žinome, funkcionalinis ugdymas reikalauja visų pirma panaudoti išsivystymo tikslams individualinius prigimtuosius veiksnius ir juos padaryti ugdymui pradedamuoju punktu. Nesiskaitant su šitais individualiniais prigimtaisiais veiksniais labai lengva smarkiai sukompromituoti ugdymo darbas, arba, mažiausia, padaryti jis nepakankamai sėkmingas.

Todėl, tarp kitko, tenka pagal lavinimo individualizacijos principą skaitytis su tuo, kad vyras yra labiau intelektu-

alinis valios tipas, tuo tarpu moteris yra labiau intuityvinis jausmo tipas. Lavinimo priemonės ir metodai neišvengiamai turi būti prie šito skirtumo pritaikyti bent tam tikru laipsniu. Bet, iš kitos pusės, tai toli gražu nereiškia, kad vyre turi būti lavinamas vien intelektualinis valios tipas, o moteryje – tik intuityvinis jausmo tipas. Jei ir vienas, ir antras tipas gali būti lygiai vertingu, tai vis dėlto idealas, kaip sakyta jau anksčiau, turėtų sujungti savyje pilnoje harmonijoje bei aukščiausiame laipsnyje ir proto, ir valios, ir intuicijos, ir širdies dovanas, nors čia ir gali būti įvairiausių individualinių jų susiderinimų. Todėl individualinis vyro tipas, dedamas į jo lavinimo pagrindą, turi būti kiek galint papildomas intuicijos ir širdies dovanomis. Ir atvirkščiai, individualinis moters tipas, dedamas į jos lavinimo pagrindą, turi būti papildomas intelektualiniais valios motyvais. Sykiu papildinėjimas neprivalo būti jokia prasme silpninimas pagrindinių vyro ir moters tipų, nes toks silpninimas neišvengiamai susilpnintų vyro ir moters individualybes apskritai.

Individualizacijos principo derinimas su pilnutinio žmogaus idealu reikalauja ne siaurinti mokyklinio moterų lavinimo programą, bet ją tinkamai pritaikyti prie moters gyvenimo reikalų, kad būtų nuosekliai einama nuo bendrojo lavinimo prie specialiojo, nuo pilnutinio žmogaus idealo prie šito idealo realizavimo specifiniame moters pašaukime.

Po to, kas pasakyta apie ugdymo individualizaciją pagal individualinius vyrų ir moterų skirtumus, gali visai teisėtai kilti klausimas, ar individualizacijos principas neišvengiamai reikalauja pripažinti koedukaciją bei koinstrukciją nepriimtinomis ugdymo sistemai. Į tai dera atsakyti iš pradžios lygstamai: būtent, *kiek koedukacija bei koinstrukcija veda prie ugdymo vienodinimo ir pašalina galimybę individualizuoti ugdymą pagal individualinius vyrų ir moterų skirtumus,*

tiek jiedvi yra aiškiai naepriimtinos. Ir iš tikro, griežtai pravedant koedukacijos bei koinstrukcijos principą. t. y. auklėjant bei lavinant krūvoje berniukus ir mergaites vienodu būdu, vienodomis priemonėmis, vienodais metodais ir pagal vienodas programas, neišvengiamai turi įvykti žymus vyriškumo ir moteriškumo aptirpimas, arba difuzija. O kadangi koedukacijoje bei koinstrukcijoje dažniausiai orientuojamasi pagal tradicijas, susidariusias vyrų lavinime, tai paminėtoji difuzija faktinai išeina labiausiai į nenaudą moterims. Būtent, nesiskaitant su jų išsivystymo tempu, ritmu, susidomėjimo dalykais ir specifiniais pašaukimo uždaviniais, yra tramdomas normalus jų prigimties išsivystymas, taip kad išdavoje susidaro suvyrėjęs moters tipas, kuris vyriškumu negali susilyginti su vyrais ir sykiu psichologiškai netinka vyrams kaipo papildomasis tipas. Užtat koedukacijos bei koinstrukcijos rikiavimas pagal mergaičių auklėjimo bei lavinimo reikalavimus vestų prie vyrų sumoterėjimo, kas irgi nebūtų naudinga jokia prasme. Priimant koedukacijai bei koinstrukcijai vidutinį auklėjimo bei lavinimo matą, būtų gauta vidutinė lyčių niveliacija. Tačiau neaiškus lyties atžvilgiu tipas toli gražu nėra tai, kas galima pageidauti tiek vyrui, tiek ir moteriai ir kas iš tikrųjų yra pilnutinis žmogaus tipas, realizuojamas vyriškojoje arba moteriškojoje individualybėje. Vidurys, imamas kiekybiniu atžvilgiu, ir sintezė, imama kokybiniu atžvilgiu, yra du dalyku, kartais labai tolimu viens nuo antro. Taip atsitinka ir šiuo atveju: jei vyriškumo ir moteriškumo niveliacija pagal vidutinį matą yra neigiamasis klausimo išsprendimas, tai teigiamasis jo išsprendimas reikalauja suvesti į konkretinę sintezę visuotinasis pilnutinio žmogaus turinys su individualine ryškaus vyriškumo arba ryškaus moteriškumo lytimi. Aišku savaime, kad ten, kur įvyksta vyriškumo ir moteriškumo difuzija, arba niveliacija, negali būti kalbos apie pilnutinio žmogaus realizavimą

normalioje individualybėje. Žodžiu tariant, *griežtai išlaikytas koedukacijos bei koinstrukcijos principas veda, iš vienos pusės, prie kenksmingo prigimties tramdymo, o iš antros pusės, prie niekam nenaudingos niveliacijos.*

Sykiu, konstatuojant šitokias griežtos koedukacijos bei koinstrukcijos išdavas, dar nėra reikalo padaryti išvada, kad vyrai ir moterys turi būti griežtai perskirti visose auklėjimo bei lavinimo aplinkybėse. Visų pirma ir vyrų, ir moterų auklėjime bei lavinime yra labai daug bendrų dalykų, lygiai tinkančių ir vieniems, ir antriems. Antra, yra amžiaus tarpsnis, kur individualiniai lyčių skirtumai tiek mažai pasireiškia, kad beveik nėra reikalo žymiai individualizuoti auklėjimas bei lavinimas pagal individualinius vyrų ir moterų skirtumus. Tokiu tarpsniu yra amžiaus laikotarpis iki 10 ar net 12 metų, kuriame berniukai ir mergaitės be pedagoginio nepatogumo gali būti sykiu auklėjami ir lavinami. Pagaliau yra dar amžiaus tarpsnis, kur vyrai ir moterys patys turi rūpintis auklėjimusi ir lavinimusi ir specializuotis pagal profesijas, parinktas su atsižvelgimu į individualinius pašaukimus. Tai yra atbaigiamasis jaunatvės tarpsnis, einamas aukštojoje mokykloje, kuri visados yra individualizuojamo specializavimosi įstaiga. Todėl čia vėl be kokio nors žymesnio pedagoginio nepatogumo vyrai ir moterys gali sykiu dirbti studijų darbą. Svarbu tik, kad, iš vienos pusės, aukštoji mokykla pateiktų plačios galimybės kuo labiausiai individualizuoti savo studijų eigą ir kad, iš antros pusės, vyrai ir moterys rinktųsi specialiąsias studijas, geriausiai atitinkančias specifinius jų pašaukimus.

Pavyzdžiui, kalbant apie specialiąsias moterų studijas, reiktų orientuotis šitokiu būdu. Visų pirma dera pripažinti, kad moteriai, kaipo tokiai, negali būti principialiai uždara jokia visuomeninė profesija, kadangi, kaip sakyta, nėra psichinių skirtumų ir todėl taip pat individualinių gabumų, kurie būtų savi ar vieniems tik vyrams, ar vienoms tik

moterims. Be to, jei moteris gauna gerą ir sau tinkamą bendrą išauklėjimą bei išlavinimą, bet kuris mokslas bus jai mažiau ar daugiau naudingas tuo, kad jis lavina protą ir suteikia tam tikro protinio ir net dorinio drausmingumo. Bet tikslingiausia yra rinktis tai, kas yra naudingiausia būsimam moters pašaukimui. Jei šituo atžvilgiu priimsime dėmesin tai, kad šiaip ar taip motiniškumo esmė yra fizinis bei dvasinis žmogaus formavimas ir apskritai žmogiškumo saugojimas, tai turėsime bendrai pripažinti, kad humanitariniai, galima sakyti, žmogiškumo, mokslai turi daugiausia šansų būti naudingais mažiau ar daugiau tiesioginiu būdu didžiausiai moterų daugumai. Jei šalia to studijuojančios moterys, kaip pridera gyvenimui besiruošiančiam jaunimui, dar sykiu individualiai auklėjasi bei lavinasi priklausomybėje su parinktosiomis profesijomis, tai aišku, kad darbas, dirbamas aukštojoje mokykloje, gali būti atliekamas arba tik koreguojamas pagal individualizacijos principą.

Laikotarpis, kuris aktualiausiai stato reikalavimą individualizuoti ugdymą pagal individualinius lyčių skirtumus ir kuriame šitą reikalavimą sunkiausia patenkinti koedukacijos bei koinstrukcijos sistemoje, yra sparčios individualinės lyčių diferenciacijos tarpas, kuris prasideda maždaug tarp 10 ir 12 metų ir nustoja intensyvaus diferenciacijos tempo maždaug tarp 17 ir 19 metų. Kaip tik šitame laikotarpyje koedukacijos bei koinstrukcijos sistema sudaro daugiausia kliūčių normaliam taikymui individualizacijos principo ugdomajam veikimui. Šituo atžvilgiu yra reikšminga, kad kalbamojo laikotarpio vidury, būtent, paauglių tarpsnyje, arba adolescencijos metu, berniukams ir mergaitėms atsiranda aversija, arba savaimingas lenkimasis savo papildomosios lyties. Šituo tarpu berniukai labiau yra linkę bendrauti su berniukais ir mergaitės su mergaitėmis, ir sykiu berniukai ir mergaitės vieni antrų žymiai privengia. Šitas faktas yra labai reikšmingas

liudijimas reikalo lytims diferencijuotis pagal individualines vyrų ir moterų ypatybes. Tačiau jis dar nėra griežtas argumentas prieš koedukaciją bei koinstrukciją, nes jis gali būti lygiai pavartotas šitame klausime ir prieš, ir už koedukaciją bei koinstrukciją. Vieni gali sakyti, kad šitas savaimingas prigimties polinkis nurodo, kad mišrus lyčių ugdymas yra iš prigimties klaidingas, tuo tarpu kiti gali teigti, kad mišrus lyčių ugdymas nesudaro nepatogumų, kadangi pati prigimtis rūpinasi tinkamu būdu diferencijuoti vyrų ir moterų individualybes.

Iš tikrųjų abudu argumentu tik iš dalies yra tikru: savaimingas paauglių lenkimasis papildomosios lyties dar nereikalauja, kad abidvi lytys būtų ugdyme griežtai skiriamos; o iš antros pusės, ta aplinkybė, kad pati prigimtis tikslingai rūpinasi vyrų ir moterų diferenciacijos reikalu, nėra pakankamas argumentas už atsisakymą nuo sąmoningo bei tikslingo taikymo individualizacijos principo vyrų ir moterų ugdymui. Ogi kai tenka šitokiu taikymu susirūpinti ugdymo praktikoje, tai pasirodo, kad griežta koedukacijos bei koinstrukcijos sistema negali būti suderinta su ugdymo individualizacijos principu.

Iš to, kas pasakyta, būtų vis dėlto klaidinga padaryti išvadą, kad, jei griežta mišraus ugdymo sistema yra nepriimtina individualizacijos principo atžvilgiu, tai telieka pravesti brendimo laikotarpyje griežtos lyčių separacijos sistema. Galima būtų gyvenime rasti pakankamai įrodymų tam, kad ten, kur jaunimas auga ir bręsta pilnos separacijos aplinkybėse, nei vyrų, nei moterų individualybės nėra pakankamai plačios ir pritaikytos lemtam lyčių sugyvenimui šeimoje. Šituo atžvilgiu daug laimingiau susideda gyvenimas tų žmonių, kurie turėjo galimybės augti ir bręsti mišrioje šeimynos sudėtyje ir pakankamai naudojosi progomis padoriai bendrauti su papildomosios lyties asmenimis mokyklos ėjimo laikotarpiu. Dvi lytys yra

sukurtos viena antrai papildyti ir šitas reikalas šiaip ar taip reiškiasi ir įvairiais žmogaus brendimo tarpsniais. Todėl normalesnės bus visados šeimynos, kur auga sykiu broliai ir seserys, negu tos, kur yra arba tik brolių, arba tik seserų. Taip pat visai normali būtų mokykla, kuri, pravesdama pakankamai griežtai ugdymo individualizacijos principą, neperskirtų visai griežtai lyčių ir joms duotų pakankamai progos lemtai bendrauti darbe ir pasilinksminimuose visai padoriomis sąlygomis. Štai kodėl, patyrus faktinų mišriosios ugdymo sistemos nepatogumų, stengiamasi eiti nuo dirbtinės prie natūraliosios koedukacijos bei koinstrukcijos. Dirbtinė koedukacija bei koinstrukcija sąmoningai paskatina porinimosi principą ar mokinių susodinimu klasėje, ar žaidimuose, ar kitose kokiose aplinkybėse. Natūralioji koedukacijos bei koinstrukcijos sistema palieka laisvę savaimingiems bendravimo palinkimams, kad šitas bendravimas labiausiai prisiartintų prie nevaržomos šeimyninio gyvenimo eigos, kur tarp brolių ir seserų mažiausiai jaučiamas lyčių skirtumas. Ar mišriosios mokyklos evoliucija nueis taip toli, kad galėtų sykiu patenkinti ir ugdymo individualizacijos principą, ir lyčių bendravimo reikalą, dar tuo tarpu nieko tikslaus pasakyti negalima. Bet tuo tarpu tenka jau konstatuoti, kad *šių laikų mišrioji mokykla nusideda ir prieš individualizacijos principą, ir tuo pačiu sudaro lyčių bendravimui nenormalias sąlygas.* Jei prie to prisideda dar menka dorinimo sistema ir tvirtų dorovės tradicijų stoka, mišrioji mokykla gresia visai realiais pavojais. Užtat reikia pripažinti, kad pedagoginiai mišriosios mokyklos nepatogumai žymiai mažėja sulig tuo, kaip gerėja visa ugdomoji mokyklos sistema. Taigi galutinai nesprendžiant konkretinėmis lytimis mokyklinio lavinimo klausimo, tenka vien pasakyti, kad čia *nei griežta koedukacija bei koinstrukcija, nei griežta lyčių separacija nėra idealas.*

c. *Ugdytinio individualybė*

Iki šiolei buvo kalbėta apie tokius ugdytinių skirtumus, kurie regimai išeina aikštėn pirmu pažvelgimu. Tokiais skirtumais ir buvo amžiaus ir lyties skirtumai. Aišku, kad įvairaus amžiaus ugdytiniai pakankamai skiriasi tarp savęs, kad pagrindiniai skirtumai galėtų būti pastebėti nors ir mažiausiai patyrusio pedagogo akimi. Panašiai berniukų ir mergaičių skirtumai, bent pagrindiniai, negali būti pedagogo nepastebėti. Bet kai tenka kalbėti apie tuos individualinius skirtumus, kuriuos sudaro pačios individualybės, kaipo tokios, tai šitokis individualinis ugdytinio skirtingumas yra jau žymiai mažiau aiškus pedagogui, juo labiau kad pati individualybės sąvoka gali būti įvairiai suprantama, įvairiai vertinama ir pagaliau su ja galima įvairiai apsieiti.

Kadangi dabar tenka kalbėti apie ugdytinio individualybės skirtingumą, turiu nusakyti trumpai, kaip aptariama individualybės sąvoka per kultūros filosofijos paskaitas ryšyje su artimomis jai kitomis sąvokomis. Individualybė taip laikosi individo, kaip asmenybė – asmens. Individualybė, būtent, būdama tai, kas sudaro individo esmę, išreiškia individo originalumą, kuris jį išskiria iš visos panašių į jį individų masės. Asmenybė, būdama tai, kas sudaro asmens esmę, išreiškia asmens originalumą, kuris jį išskiria iš visos žmogiškųjų asmenų visuomenės. Individualybė pareina nuo materialinės, arba fizinės, prigimties ir glaudžiai yra susijusi su žmogaus temperamentu, arba pobūdžiu. Užtat asmenybė pareina nuo aukštesnės dvasinės žmogaus prigimties ir glaudžiai yra susijusi su jo charakteriu, arba būdu.

Žmogaus asmenybė, pasireiškianti būdu, nėra iš pat pradžios ugdymo darbe davinys, bet tik uždavinys, nes sąmoninga bei laisva asmenybė palengvėl bręsta ugdytinyje ir yra žymia dalimi sąmoningo bei laisvo jo apsisprendimo išdava. Užtat individualybė, pasireiškianti, be kita ko, po-

būdžiu, galima sakyti, beveik iš pat pradžios yra jau tam tikras davinys, su kuriuo šiaip ar taip reikia skaitytis. Taip dalykams stovint, išeina, kad žmogaus asmenybė yra ugdymui labiau tikslas, tuo tarpu jo individualybė yra šitam tikslui priemonė, kuri šiaip ar taip gali būti pavartota ir panaudota. Čia ir kyla klausimas, kaip pedagogui ugdytojui privalu apsieiti su ugdytinio individualybe ugdomajame darbe. Pirmas atsakymas, kuris galimas į šitą klausimą, bus tas, kad visų pirma dera tinkamai įvertinti individualybė, kaipo tokia.

Individualybės šaltinis glūdi tame, kokiu būdu fizinė žmogaus prigimtis individualizuoja žmogaus sielos reiškimąsi. O kadangi žmogaus siela šiaip ar taip turi reikštis per tarpininkavimą fizinės prigimties sau tinkamu būdu, tai aišku, kad individualybė yra žmogaus gyvenime nepašalinamas faktas, arba nepanaikinamas veiksnys. Maža to: kadangi fizinės žmogaus prigimties santykiavimas su sielos galių reiškimusi yra nepakartojamos individualizacijos pagrindas, tai ir pati žmogaus individualybė, kaipo vienintelė savo rūšyje, yra visuomet tam tikra nepakartojamoji vertybė, kuri, be kita ko, sprendžia apie individualinį žmogaus pašaukimą. Vadinasi, ne tik tenka skaitytis su individualybe kaipo su faktu, bet ir dera jinai vertinti kaipo teigiamoji vertybė.

Tiesa, kai kalbama apie principialią individualybės vertę, reikia skirti individualybės lytis nuo jos turinio, t. y. individualybė, kaipo tokia, nuo tų konkretinių žymių, kurios ją charakterizuoja kiekvienu atskiru atsitikimu. Jei individualybė, kaipo tokia, yra teigiamoji vertybė, tai dar nereiškia, kad kiekviena bet kurios individualybės žymė yra teigiamoji žmogaus kokybė. Individualybės lytyje iš tikrųjų gali būti įvairių įvairiausių žymių, kurios charakterizuoja ir emocionalinį žmogaus tipą, ir intelektualinį jo savotiškumą, ir jo polinkius, ir jo dovanas, ir jo gabumus, ir

jo instinktus, ir jo geidulius, ir t. t. Tuo tarpu visose šitose sudedamosiose individualybės turinio dalyse toli gražu ne viskas yra tobula ir net pakenčiama, nors pati individualybė, kaipo tokia, turi būti pripažinta vertingu veiksniu, kuris privalo būti panaudotas ugdymo tikslams.

Taigi įvertinant individualybę kaipo teigiamąjį veiksnį, vis dėlto tenka jos turinyje skirti teigiamosios ir neigiamosios žymės, su kuriomis galima, žinoma, įvairiai apsieiti. Visų pirma reikia pasakyti, kad su individualybe galima elgtis trejopu būdu, būtent: arba jinai stelbti, arba jai leisti tarpti, kaip jai tinka, arba skatinti joje tai, kas yra teigiama, ir sykiu kovoti su tuo, kas yra joje neigiama. Lengva įspėti, kad pastarasis nusistatymas yra vienintelis teisingas elgimasis su ugdytinio individualybe. Kaip sakyta, žmogaus individualybė yra nepanaikinamas veiksnys jo gyvenime. Todėl visiškai užstelbti ugdytinio individualybė ne tik nereikia, bet ir negalima. Užtat darant pastangų ją užstelbti, ji gali lengvai išeiti nenormali ir pasidaryti žmogaus gyvenime psichinė ir dorinė nepasisekimo priežastis. Gujant ugdytinio individualybę, ji yra priversta slėptis, taip sakant, į užkampį, kur, žinoma, ji negali išsivystyti pilnai ir normaliai. Be to, kai yra tramdomas indivualinis žmogaus reiškimosi būdas, kai kurios dovanos ir gabumai neišvengiamai sunyksta, o sykiu su tuo mažėja žmogaus iniciatyva, savarankiškasis užsimojimas, kuriamasis savaimingumas, užsidegimas gyvenimo bei veikimo uždaviniams. Žodžiu, tariant, ugdytinio individualybės slėgimas yra skaudus ugdytiniui vyksmas, kuris negali nesumažinti labai žymiai jo gyvenime džiaugsmingumo bei laimingumo laipsnio. Tai ir atsitinka, kai ugdytojas nemoka įvertinti individualybės veiksnio ir kovoja su šita individualybe, kaipo su tokia. Tokiu ugdytoju, pavyzdžiui, yra tas, kas stengiasi tiek pedantiškai sutvarkyti savo ugdytinio gyvenimą bei veikimą, kad pačiam ugdytiniui nebeliktų galimybės elgtis nei pagal sa-

vo polinkius, pamėgimus, gabumus, pobūdį, nei reikšti savo iniciatyvos, nei imti kas į savo atsakomybę. Toks ugdytinis yra negyvas aparatas savo ugdytojo rankose ir turi veikti taip, kaip to reikalauja pastarasis. Blogiausia yra tokiu atveju tai, kad šitaip ugdytinis nėra ruošiamas laisvam bei sąmoningam apsisprendimui pagal protingus principus ir turi daugiausiai šansų nueiti priešinga linkme atžvilgiu į tai, ko buvo reikalavęs iš jo rigoristiškai nusistatęs ir despotiškai elgęsis ugdytojas.

Bet jei ugdytinio individualybės stelbimas yra antipedagoginis elgimasis, kuris turi dažniausiai labai liūdnų išdavų, tai, iš antros pusės, ne geresnis yra ugdytojo nusistatymas leisti ugdytinio individualybei tarpti taip, kaip jai tinkama. Šitokiu atveju ugdytinio individualybė išsivysto ir susiformuoja priklausomybėje nuo aplinkybių, kurių susidaro visai atsitiktinai toje aplinkumoje, kur ugdytiniui tenka augti. Paprastai atsitiktinės aplinkybės nėra veiksniai, kurie galėtų normaliai veikti ir tikslingai drausminti nesusiformavusią jauno ugdytinio individualybę. Todėl dažniausiai tokiais atvejais lengviausiai išsivysto blogesni žmogaus instinktai bei polinkiai, pavyzdžiui, egoizmas, puikybė, tingumas ir t. t. Pasirodo, kad ir šituo atžvilgiu galutinis rezultatas yra panašus į tą, kuris gaunamas stengiantis užstelbti ugdytinio individualybę, nors pati išsivystymo eiga yra šituo atveju kitokia. Stengiantis užstelbti ugdytinio individualybę, kaipo tokią, yra griaunama pati individualybės lytis, kuri turi būti atrama tvirtam būdui ir nešėja teigiamųjų individualinių žymių. Bet pasirodo, kad nesudarius ugdytinio individualybėje geros atramos būdui, žmogus labai lengvai pasiduoda blogoms įtakoms, kurios žada atpalaiduoti jį nuo despotiškų sąvaržų ir pateikti tai, kas anksčiau buvo draudžiama. Užtat kai jaunai individualybei paliekama pilna laisvė tarpti taip, kaip jai tinka, žmogaus individualybė išsivysto ir išbujoja mažiausio pasipriešinimo linkme; o ka-

dangi yra lengviausia eiti savo polinkių ir instinktų nurodomu keliu, tai suprantama savaime, kodėl šitokiu atveju ne tiek stiprėja pati individualybės lytis, kuri turėtų tarnauti būdui tinkama atrama, kiek įsigali individualybės neigiamosios žymės. Tokių išdavų galima kiek norint pastebėti tose šeimose, kur vaikams principialiai ar tik faktinai leidžiama daryti visa, kas jiems patinka. Tokiais atvejais tėvai ima suprasti savo nusižengimą tik tada, kai auklėjimo išdavos yra jau nebepataisomos ir kai tenka išvysti savo akimis, o kartais ir patiems skaudžiai patirti, kur nuveda neribojamas pataikavimas individualiniams vaikų polinkiams. Taigi lygiai yra nepateisinamas ir ugdytinio individualybės stelbimas, ir jos palikimas pačios sau tarp atsitiktinių gyvenimo aplinkybių. Tikras klausimo išsprendimas dabar jau savaime išeina aikštėn kaipo sintetinis dviejų kraštutinių nusistatymų suderinimas.

Pedagogikos teorijoje yra įvairiai sprendžiamas klausimas, kokiomis individualinėmis ypatybėmis pasižymi vaiko siela iš prigimties ir kaip toli šituo atžvilgiu gali siekti auklėjimas bei lavinimas. Vieniems vaiko siela atrodo nerašytoji lenta *(tabula rasa)*, tuo tarpu kiti laiko ją jau iš prigimties apspręsta individualinėmis žymėmis, kitaip tariant, jau surašyta lenta. Pirmieji todėl mano, kad individualybės išvystymas pareina nuo auklėjimo bei lavinimo, tuo tarpu antrieji laiko individualybės klausimą nulemtu jau dėl vieno tik paveldėjimo fakto. Pirmuoju atveju labiau pasitikima ugdymu, antruoju – prigimtimi. Iš tikrųjų abu tuodu nusistatymu yra per daug kraštutiniu ir todėl neatitinka tikrovės.

Prigimti žmogui polinkiai iš pat pradžios yra tarsi esančios potencijos, arba galimybės, stovyje pajėgos, kurios tam tikromis priemonėmis ir tam tikromis aplinkybėmis gali būti pašauktos į veikimą ir išugdytos; bet jos gali taip pat būti mažiau ar daugiau užstelbtos ir todėl gali niekados nepri-

eiti prie aktualaus pasireiškimo. Čia juk kalbama apie tam tikrus prigimtus polinkius, bet ne apie individualybę apskritai, kurios šiaip ar taip išbraukti iš žmogaus gyvenimo negalima. Kiekviena žmogaus pajėga, t. y. kokybė, dėl kurios žmogus pajėgia ką nors atsiekti, yra iš pradžios potencijos, arba galimybės, stovyje. Tai lygiai dera pasakyti apie tokias esmines žmogaus galias, kokiomis yra protas bei valia, tiek ir apie bet kurį paveldėtą polinkį, žmogaus būtybei, kaipo tokiai, pripuolamą. Todėl tai, kas gali būti įrašyta į vaiko sielą iš prigimties, tegali būti potencijos, arba galybės, bet ne akto, arba veiksmo, stovyje. Tuo tarpu galia, arba pajėga, išsivysto tada, kai ji ima reikštis veiksmu. Bet jei neduosime galiai arba įgimtai pajėgai reikštis veiksmu, tai tuo pačiu neduosime jai galimybės išsivystyti. Todėl net esminės žmogaus galios, kaip protas bei valia, būdamos nelavinamos ir net nuolatos stelbiamos, neišsivysto kiek žymiau ir neįpranta savarankiškai reikštis sąmoningais bei laisvais veiksmais. O ką gi jau sakyti apie pripuolamas žmogaus pajėgas, kurios nėra esminės žmogaus būtybei. Tarp esminių galių ir pripuolamų pajėgų yra tas skirtumas, kad esminė galia negali niekados visai išnykti iš žmogaus prigimties, tuo tarpu pripuolamoji pajėga, pavyzdžiui, paveldėtoji linkmė į girtybę arba kitas koks neigiamasis atavizmo polinkis gali ilgainiui visai pranykti, nes nėra esminė žmogaus prigimties kokybė.

Atsižvelgiant į tai, kas pasakyta, vaiko siela negali būti griežtai lyginama nei su nerašytąja lenta, nei su surašytąja lenta. Kai sakoma, kad vaiko siela yra visai nerašyta lenta, tai nepripažįstama jai net tų paveldėtų polinkių, kurie galimybės stovyje vis dėlto glūdi jos gelmėse. Kai sakoma, kad vaiko siela yra aiškiai surašyta lenta, tai pripažįstama tuo pačiu, kad įgimti jam polinkiai iš pat pradžios reiškiasi aktualiu būdu, t. y. veiksmais. Kaip matome, ir pirmuoju, ir antruoju atveju tėra vien tiesos dalis. Galima sakyti, jog vai-

ko siela yra nerašyta lenta ta prasme, kad joje jokia galia nesireiškia aktualiai; ir sykiu galima kalbėti apie tai, jog vaiko siela sudaro surašytąją lentą ta prasme, kad joje įrašytos yra dar aiškiai neišskaitomos galios bei pajėgos, kurios vis dėlto šiaip ar taip paskui galės pasireikšti priklausomai nuo ugdymo bei gyvenimo aplinkybių. Iš šito pavyzdžio galima matyti, kad kartais konkretinis palyginimas gali net klaidinti, jei jis pilnai neatitinka realios tikrovės. Surašytoji arba nesurašytoji lenta nėra dalykas, kuris galėtų pilnai iliustruoti sudėtingą žmogaus sielos esmę.

Iš sintetinio problemos išsprendimo aiškėja, kad ugdytinio individualybės atžvilgiu ugdomasis veikimas nėra visagalis, kaip kad norėtų tie, kurie mato vaiko sieloje nerašytąją lentą. Bet sykiu ugdomasis veikimas nėra taip bejėgis, kaip kad mano tie, kas mato vaiko sieloje surašytąją lentą. Todėl su pirmaisiais negalima sutikti, kad auklėtojas gali vaiko sieloje rašyti, kas jam patinka; bet iš kitos pusės, su antraisiais negalima sutikti, kad auklėtojas nieko nepajėgia įrašyti į vaiko sielą. Tikrą vaiko sielos stovį iš prigimties gali paaiškinti kad ir proto galios pavyzdys. Protas iš prigimties neatsineša jokių pažinčių. Jame negali būti jau iš prigimties įgimtų tam tikrų idėjų, kaip to norėjo Platonas arba Descartes'as. Protas tėra vien galia, kuri gaunama sykiu su žmogaus atsiradimu šiame pasaulyje ir su kurios pagalba žmogus sugeba įsigyti pažinčių pagal tas patyrimo ir protavimo aplinkybes, kurios pateikia jam patiriamosios medžiagos ir sykiu paskatina jį reikštis protiniais veiksmais. Genialus protas gali visam laikui pasilikti potencijos, arba galimybės, stovyje, jei, pavyzdžiui, jam teks reikštis nekultūringoje laukinių žmonių aplinkumoje ir todėl negauti tinkamo išlavinimo ir apskritai tinkamos progos išsivystyti bei pasireikšti visa savo galybe. Bet tas pats protas galėtų išsivystyti ir pražydėti genialiu veiklumu, tinkamai išlavintas aukštesnės kultūros priemonėmis. Jo paruošiamasis lavini-

mas yra būtinas veiksnys sąmoningam bei savarankiškam jo pasireiškimui kultūringoje aplinkumoje. Kitaip tariant, auklėjimas bei lavinimas turi savo uždaviniu sėkmingiausiu būdu pašaukti prie veiksmo galią, kurią potencijos, arba galimybės, stovyje žmogus atsineša į šį pasaulį. Ugdymas šiaip ar taip veikdo galią, nors jos pačios ir nesudaro. Tai, kas čia pasakyta apie vieną tik proto galią, dera pasakyti apie visas žmogaus pajėgas, kurių jis įgauna iš prigimties, pridėjus dar tai, kad ugdymas daug laisviau gali pasielgti su pripuolamais žmogaus polinkiais negu su pagrindinėmis jo galiomis, kuriomis yra protas bei valia.

Tas pats tenka pasakyti ir apie visą žmogaus individualybę. Savo prigimties potencijose žmogus atsineša ją jau su savimi į šį pasaulį. Bet šitų galimybių aktualizacija, arba veikdymas, pareina žymia dalimi nuo ugdymo bei gyvenimo aplinkybių. Todėl ugdytojas ir turi sąmoningai bei metodingai susirūpinti tinkamu savo ugdytinio individualybės išvystymu. *Kadangi savo lytimi jokia individualybė nėra nei bloga, nei gera ir sykiu yra gyvastinga galimybė, tai ugdytojas neprivalo kovoti su ugdytinio individualybe, kaipo su tokia. Kiek individualiniai polinkiai nėra blogi savo turiniu, jie yra teigiamieji individualinio pašaukimo veiksniai ir todėl turi būti sąmoningai ugdomi.* Užtat su individualiniais ugdytinio polinkiais tenka kovoti, kai jie įgauna netinkamos linkmės ir tuo pačiu neigiamojo turinio. Kovoti su šitomis apraiškomis galima jau todėl, kad jos jokia prasme nesudaro esminių nepanaikinamų žmogaus prigimtyje dalykų: kovojant su neigiamosiomis individualybės apraiškomis, kovojama faktinai ne su tuo, kas žmogui pareina nuo prigimties, bet su tuo, kaip reiškiasi žmogaus galios ir polinkiai gyvenimo bei veikimo eigoje. Tuo tarpu šita kova yra sėkmingiausia tada, kai ugdomuoju veikimu žmogaus individualybė yra skatinama eiti teigiamąja linkme ir veikdoma reikštis teigiamuoju turiniu. Žinoma, be tam tikro minimalinio

drausminimo čia neapsieinama. Bet tikras drausminimas yra labai tolimas nuo kovos su ugdytinio individualybe. Pažymėsiu dar čia, kad teigiamųjų individualybės polinkių skatinimas bei veikdymas neturi nusidėti pilnatvės, sutartinės ir priklausomybės principams. Jei individualiniai polinkiai turi spręsti apie žmogaus pašaukimą, tai vis dėlto nedera pamiršti, kad kiekviename žmoguje turi būti šiaip ar taip ugdomas pilnutinio žmogaus idealas. Jei žmogus pasižymi vienu kuriuo gabumu, tai dar neprivalu visai pamiršti apie reikalą suderinti šitą gabumą su kitomis žmogaus galiomis. Taip pat jei žmogus turi palinkimo galingai reikštis kokia nors galia, pavyzdžiui, vaizduotės kūryba, tai vis dėlto nedera atpalaiduoti jos nuo priklausomumo aukštesnėms proto bei valios galioms. Anksčiau turi eiti pilnutinio žmogaus idealas ir tik paskui – reikalas realizuoti jį konkretinėje žmogaus individualybėje.

Kai individualybė yra ugdytojo principialiai ir teisingai vertinama, reikia, kad jis stengtųsi pažinti kiekvieno savo ugdytinio individualybę, nes be šitokio pažinimo jis negalės ugdymo individualizuoti pagal individualines savo ugdytinių ypatybes. Taigi individualybės klausime ugdytojui tenka susirūpinti iš eilės trimis dalykais, kuriais yra, pirma, *principialus individualybės įvertinimas*, antra, savo *ugdytinio individualybės pažinimas*, trečia, *ugdymo individualizavimas pagal individualines ugdytinio ypatybes*.

Ugdytinio atžvilgiu individualybės dalykas pasireiškia trimis veiksniais, kuriais yra, pirma, *prigimtos individualinės galios bei pajėgos potencijos stovyje*, be kita ko, paveldėjimas; antra, *ugdymo ir gyvenimo aplinkybės, veikdančios prigimtąsias pajėgas*, trečia, *laisvas bei sąmoningas paties auklėtinio apsisprendimas, duodąs pagrindinę linkmę individualybei reikštis*. Jei pirmojo veiksnio žymės yra įgimtos ir antrojo – įgautos, tai trečiojo veiksnio žymės yra laisvai įsigyjamos. Lengva pastebėti, kad prigimtasis paveldėjimas, ugdymas

ir apsisprendimas yra trys laipsniai, kuriais išsivysto laisva bei sąmoninga žmogaus individualybė, sutapusi su jo asmenybe. Kiekvienas kitas laipsnis turi vis daugiau svarbos galutinei žmogaus individualybei susidaryti. Ugdymas turi daugiau reikšmės už paveldėjimą, ogi laisvas apsisprendimas – už ugdymą. Ugdymas užima čia visai teisėtai tarpinę vietą. Jis kultivuoja reikiamu būdu paveldėtą žmogaus prigimtį ir ruošia ją laisvam žmogaus apsisprendimui, su kuriuo ateina galutinis individualybės nustatymas, t.y. jos harmoningas sutapimas su žmogaus asmenybe. Apie tai ypač neturi pamiršti ugdytojai, kurie apsistoja tarp žmogaus prigimties ir laisvo jo apsisprendimo, įvykstančio subrendimo metu. Tai reiškia, kad žmogaus individualybės kultivavimas turi būti daromas laisvo asmens apsisprendimo tikslais. Šitas apsisprendimas turi daugiausiai šansų įvykti lengvai ir laisvai pagal protingus principus vien tada, kai tarp trijų žmogaus individualybės tarpsnių išlaikomas tam tikras nuoseklumas, t. y. kai prigimtasis paveldėjimas, ugdymo linkmė ir laisvas bei sąmoningas apsisprendimas geriausiai sutaria tarp savęs. Jei nebuvo skaitytasi su prigimtuoju paveldėjimu arba jei ugdymas tramdė individualinius polinkius, arba net leido neigiamiesiems polinkiams laisvai išsivystyti, laisvas bei sąmoningas apsisprendimas, sutariąs su individualybės esme, pasidaro žymiai apsunkintas ir todėl maža tėra galimybių susidaryti pilnutiniam asmeniui, kuriame asmenybė su individualybe sudaro vieną harmoningą visumą.

Iš to, kas pasakyta, galime jau spręsti, kaip stropiai turi ugdytojas domėtis individualinėmis savo ugdytinių ypatybėmis. Ugdymo darbe jis turi kiekvieną ugdytinį studijuoti jo konkretinėje tikrovėje, kaipo nepasikartojančią būtybę, kuriai joks pedagoginis šablonas negali pilnai pritikti. Tiesa, kaip buvo jau keletą kartų paminėta, pedagogikos mokslas neturi galimybės tyrinėti ugdytinius

konkretinėje aplinkoje; jis tik konstatuoja kaipo principą, kad šitą darbą turi dirbti pats ugdytojas ugdymo praktikoje. Iš kitos pusės, labiausiai charakteringas ugdytinių grupes pedagogika vis dėlto šiaip ar taip nagrinėja, stengdamasi tuo pačiu prieiti kiek arčiau prie konkretinės tikrovės. Šituo tikslu buvo kalbama apie ugdytinių grupes, susidarančias pagal amžiaus skirtumus, ir apie ugdytinių susiskirstymą pagal lytis. Toliau teks šis tas pasakyti apie individualinius ugdytinių tipus, susidarančius pagal tokias individualines ypatybes, kokiomis yra emocionalinis ir intelektualinis ugdytinio savotiškumas. (Emocionalinis žmogaus savotiškumas yra ne kas kita, kaip jo temperamentas, arba, lietuviškai tariant, pobūdis. Intelektualinis žmogaus savotiškumas yra ne kas kita, kaip vyraująs protinių jo gabumų santykiavimas.)

d. *Ugdytinio temperamentas ir intelektualinis savitumas*

Reikia konstatuoti, kad tarp individualinių ugdytinio ypatybių yra dvejetas, kurios reikalauja ypatingo atsižvelgimo ugdomajame darbe: tai yra emocionalinis ir intelektualinis ugdytinio savitumas, su kuriais pedagogui tenka skaitytis, norint tinkamai pritaikyti ugdytinio prigimčiai ugdomųjų priemonių bei metodų sistemą. Emocionalinis savitumas, kaip sakyta, paprastai vadinamas temperamentu ir apie jį visų pirma man reikia kalbėti.

Terminologijos klausimu pažymėsiu iš pat pradžios, kad temperamento sąvoka lietuviškai gali būti pareikšta terminu „pobūdis", vadovaujantis tuo, kad jis yra tarsi pagrindas būdui, arba charakteriui. Tokiu būdu svetimi žodžiai „temperamentas" ir „charakteris" lietuviškai atitinkamai gali būti išreikšti žodžiais „pobūdis" ir „būdas".

Temperamentas yra psichofizinės žmogaus gyvatos savitumas, pareinąs nuo prigimties polinkių ir nesurištas su moraliniu nusistatymu ta prasme, kad jis pats nėra nei ge-

ras, nei blogas. Temperamentas turi įtakos visam žmogaus gyvenimui: jis šiaip ar taip atsiliepia protavimui ir valiavimui, nors labiausiai jis reiškiasi emocionalinėje žmogaus psichikos srityje, kur jautimas ir savaimingas stengimasis, veikmės prisiėmimas ir atoveikos pasireiškimas sudaro pagrindines funkcijas. Apie žmogaus temperamentą tad sprendžia, pirma, ta aplinkybė, kaip jis iš prigimties reaguoja, arba atveikia visam tam, kas per išviršines jo jusles pasiekia išvidines jo jausles vaidinio pavidalu, o antra, dar tai, kokiu laipsniu stengimasis ir valiavimas yra palenktas proto vadovavimui. Vienas atveikia į jaudinimus su mažesniu, kitas su didesniu jautrumu; vienas ryžtasi silpnai, kitas tvirtai atveikti jaudinamajam akstinui; vienas savo atoveiką labiau, kitas mažiau kontroliuoja protu. Nuo jautrumo laipsnio, nuo paslankumo atoveikai ir nuo atoveikos būdo, tikrai sakant, pareina temperamento ypatybės. Todėl temperamentas yra ne kas kita, kaip emocionalinis žmogaus savotiškumas, nes emocija, kilusi iš lotynų žodžio *movere* (judinti), reiškia sielos susijaudinimą, surištą su jausmo tonusu, arba kokybe, ir su pastanga apsireikšti šiaip ar taip veiksmu.

Smulkmeningas temperamento ir jo tipų tyrinėjimas įeina tiesioginiu dalyku į bendrąją psichologiją ir į pedagoginę psichologiją. Čia, žinoma, negaliu į šitą klausimą kiek specialiau gilintis, teatkartosiu vien šį tą apie temperamento tipus, kad paskui galėčiau paprastą temperamentų schemą surišti su pedagoginiais uždaviniais, kurių pedagogui reikia statytis auklėtinio temperamento atžvilgiu.

Visiems yra žinomas tradicinis temperamentų suskirstymas į keturias pagrindines rūšis: yra tai sangviniškas, choleriškas, melancholiškas ir flegmatiškas temperamentas. Šito tradicinio suskirstymo pagrindan yra padėtu du veiksniu: atoveikos greitis ir jausmo įtampa. Jei atoveikos greitis yra veikus, gauname arba sangviniką, arba chole-

riką, su tuo skirtumu, kad sangviniko jausmo įtampa yra silpna, o choleriko – tvirta. Jei atoveikos greitis yra lėtas, gauname arba melancholiką, arba flegmatiką, su tuo skirtumu, kad melancholiko jausmo įtampa bus tvirta, o flegmatiko – silpna. Sangvinikas susiliečia su choleriku veikiu atoveikos greičiu, cholerikas susiliečia su melancholiku didele jausmo įtampa; melancholikas susiliečia su flegmatiku lėtu atoveikos greičiu; flegmatikas susiliečia su sangviniku silpna jausmo įtampa. Atoveikos greičio atžvilgiu sangvinikai ir cholerikai yra priešingi tipai melancholikams ir flegmatikams. Jausmų įtampos atžvilgiu cholerikai ir melancholikai yra priešingi tipai flegmatikams ir sangvinikams.

Suskirstymas temperamentų į keturias rūšis yra labai stambus ir todėl retai kada gyvenime pasitaiko grynų sangvinikų, grynų cholerikų, grynų melancholikų ir grynų flegmatikų. Tikrovė yra daug turtingesnė savo įvairumu ir todėl keturių temperamentų schema neapima viso šito įvairumo; vadinasi, konkretiniai žmonių emocionalinio savitumo tipai yra daug įvairesni ir turtingesni savo emocionalinėmis ypatybėmis. Dėl šitos priežasties bandyta padidinti ir tuo pačiu labiau specifikuoti pagrindinių temperamento tipų skaičius. Tai pasiekiama, kai prie atoveikos greičio ir jausmo įtampos pridedama dar kitų temperamento skirstomųjų pagrindų. Pavyzdžiui, jausmas gali turėti teigiamąjį arba neigiamąjį tonusą, arba pospalvį, malonų arba nemalonų, linksmą arba nelinksmą, džiaugsmingą arba nedžiaugsmingą ir t. t. Padauginus keturis pagrindinius temperamento tipus dar iš dviejų žymių, gaunami aštuoni pagrindiniai tipai. Bet galima eiti dar toliau ir prie trijų skirstomųjų žymių pridėti dar ketvirtą, sakysime, trukimo ilgį, t. y. trukmę. Būtent, jausmo ir atoveikos stovis gali trumpiau ar ilgiau trukti, tęstis. Dabar padauginus aštuonis temperamento tipus dar iš dviejų, gaunama jau šešiolika pagrindinių tipų.

Šitokiu būdu Grunwaldas savo „Pedagoginėje psichologijoje" gauna šešiolika temperamento tipų, įterpdamas dvylika naujų pavadinimų tarp keturių žinomų jau mums temperamentų. Tai: 1) optimistas, 2) egzaltuotas žmogus, 3) pesimistas, 4) cholerikas, 5) lengvai sugyvenamas žmogus *(èukolos)*, 6) sangvinikas, 7) sunkiai sugyvenamas žmogus *(dyskolos)*, 8) valios žmogus, 9) idealistas, 10) jausmo žmogus, 11) hipochondrikas, 12) melancholikas, 13) flegmatikas, 14) realistas, 15) apatikas, 16) proto žmogus.

Čia teturiu pasitenkinti nurodymu į smulkesnio temperamentų suskirstymo principą ir gaunamų tokiu būdu pagrindinių tipų išvardijimu. Bet dabar man tenka sugrįžti prie keturių pirmykščių temperamento tipų, nes bendrojoje pedagogikos dalyje tedera skaitytis su bendriausiomis psichinės ugdytinių gyvatos apraiškomis.

Visų pirma reikia skaitytis su tuo, kad temperamentų suskirstymas tipais yra taikomas ne vaikams, bet suaugusiems žmonėms. Kaip visa žmogaus individualybė, taip ir jo temperamentas įgauna pastovaus ryškumo tik tada, kai jis yra visiškai suaugęs, subrendęs ir nusistatęs. Todėl jei gryni temperamentų tipai retai kada tepasitaiko suaugusių žmonių tarpe, tai jie dar rečiau užtinkami vaikų pasaulyje. Pagrindinė to priežastis yra minėtas jau faktas, kad temperamento tipai nesireiškia vaikų amžiuje su tokiu aiškumu, kokio dažniau yra pilno subrendimo amžiuje. Bet čia šalia to yra dar ir kita priežastis. Būtent, tyrinėjant psichologinį vaikų pasaulį, pasirodo, kad vaikų amžius, imant labai apytikriu būdu, turi savitą sau prigimtą temperamentą, kuris tiek prisiartina prie sangviniko tipo, kad pastarąjį galima laikyti nusveriančiu vaikų amžiuje. Vaikas, jau kaipo toks, lengvai atjaučia ir greit atveikia įspūdžiams, bet sykiu jo jausmas nepasižymi didele įtampa, o atoveika – dideliu stiprumu. Kaip vaiko įspūdžiai lengvai jaudina jauną sielą, taip lygiai susijaudinimai lengvai išsiblaško naujai susidariusių įspūdžių nuotaikoje. Vai-

kas, tarsi peteliškė, nešamas ten, kur slenka gyvenimo dvelkimai. Helwigo yra nustatyta, kad iš 100 vaikų tik maždaug penketas pasitaiko melancholikų. Grunwaldas pripažįsta šitą nuomonę ir prideda, kad ne didesnis nuošimtis atsirastų cholerikų ir flegmatikų. Vadinasi, tik maždaug 15 nuošimčių vaikų tenukrypsta savo temperamentu nuo bendro prigimto vaikams sangviniko tipo. Galima tad spręsti, kad šitie 15 nuošimčių neturi paprasto normalaus vaikų temperamento; ir iš tikro net pasirodo, kad nukrypimas nuo paprasto sangviniko tipo dažniausiai lydimas psichinių arba fizinių nenormalybių, arba net yra išdava nepaprastų gabumų, kurie ima labai anksti reikštis aikštėn ir daryti įtakos vaiko gyvenimui bei veikimui. Kartais šitokis nukrypimas gali pasidaryti nelaimingai susidėjusio vaiko gyvenimo aplinkybių išdavoje. Žodžiu tariant, galima laikyti visai natūraliu dalyku, kad didžiausia vaikų dauguma iš savo prigimties yra sangvinikai.

Taip pat yra pastebėta, kad jaunikaičių amžius turi sau prigimtą pagrindinį temperamentą, kuris labiausiai prisiartina prie temperamento tipo, vadinamo choleriku. Jaunuoliai ir jaunuolės lengvai ir tvirtai atjaučia įspūdžius ir taip pat veikiai ir tvirtai jiems atveikia. Jaunuolių amžiuje jautrumas tebelieka dar didelis iš vaikų amžiaus, bet prie to prisideda labiau intensyvus ir labiau patvarus atoveikos būdas.

Taigi sangvinikas ir cholerikas yra pagrindiniai, taip sakant, prigimtieji vaikų ir jaunuolių tipai. Jei eisime toliau į žmogaus amžių eilę, pamatysime, kad, labai apytikriai kalbant, suaugusiems žmonėms labiausiai yra prigimtas melancholikų, o seniams – flegmatikų tipas. Suaugęs žmogus tvirtai jaučia, kaip ir cholerikas, bet atveikia lėčiau, planingiau ir patvariai eina prie savo tikslo. Senis atjaučia įspūdžius silpniau, atveikia lėtai, nors įpratimo varomas eina patvariai ir kartais su aklu atkaklumu prie savo tikslo.

Jei nukrypimų nuo prigimto vaikų tipo priskaitoma 15 nuošimčių, tai atitinkamų nukrypimų nuo savo prigimto tipo jaunuolių amžiuje pasitaiko daugiau, nes jis labiau prisiartina prie subrendimo amžiaus. Prileiskime, kad tokių nukrypimų yra 25 nuošimčiai. Bet tada subrendusiame amžiuje nukrypimų nuo pagrindinio prigimto tipo reikia skaityti dar daugiau, nes subrendimo amžiuje individualybių diferenciacija yra didžiausia. Senatvėje individualybė silpnėja, o sykiu su tuo nukrypimų nuo pagrindinio prigimto tipo pasitaiko vėl mažiau. Jei, pavyzdžiui, subrendimo amžiuje nukrypimų nuo pagrindinio tipo galima būtų priskaityti 40 nuošimčių, tai senatvės amžiuje tokių atitinkamų nukrypimų nuo savo pagrindinio tipo teatsirastų gal tik 25 nuošimčiai, t. y. maždaug tiek pat, kiek jų yra jaunatvės amžiuje.

Turiu čia pažymėti, kad paminėti ką tik nuošimčių skaičiai yra visai hipotetinio pobūdžio ir tegali turėti daugiausia pavyzdžių reikšmės. Jokiais statistiniais tyrinėjimais jie nėra nustatyti. Faktu tik lieka, kad kiekvienas amžius turi pagrindinį savo temperamentą, kuris pagal prigimtį ir aplinkybes gali ir nebūti išlaikytas atskirais atsitikimais. Keturi žmogaus amžiai yra tarsi keturi metų laikai, kurie, kaip amžius su prigimtimi, yra surišti su astronominio pobūdžio aplinkybėmis. Kiekvienas metų laikas turi pagrindinį savo oro tipą, bet niekuomet šitie tipai nesireiškia su vienodu grynumu ir ryškumu. Visados yra nukrypimų nuo pagrindinių oro tipų. Pavasario pradžia primena vaikų amžių. Perėjimas nuo pavasario į vasarą atitinka jaunatvę. Perėjimas iš vasaros į rudenį atitinka pilno subrendimo amžių. Pagaliau perėjimas iš rudens į žiemą primena žengimą į senatvę.

Keturi pagrindiniai žmogaus amžių laikotarpiai primena keturis pagrindinius metų laikus, ir sykiu keturi pagrindiniai temperamentai primena keturis pagrindinius oro

tipus. Šita analogija galima net pratęsti toliau ir pasakyti, kad kaip nėra staigaus perėjimo iš vieno metų laiko į kitą, taip nėra žmogaus gyvenime staigaus perėjimo iš vieno amžiaus temperamento į kitą. Pagrindinis žmogaus amžiaus temperamentas taip pat iš lėto kinta, kaip iš lėto slenka jo amžiaus dienos, eidamos vienos po kitų.

Taigi, kaip esame matę, vaikas iš savo prigimties yra sangvinikas, jaunuolis cholerikas. Tarp vaikų yra nukrypimų nuo pagrindinio saavo temperamento tipo mažiau, kaip kad tarp jaunuolių, nes sykiu su individualizmo didėjimu eina smarkesnis diferenciacijos vyksmas.

Lavinimas ir auklėjimas mokyklinio gyvenimo aplinkybėse yra veiksnys, kuris atlaiko pagrindinio temperamento pastovumą vaikų ir jaunuolių amžiuje. Čia ypatingai ryškiai išeina aikštėn tasai psichologinis dėsnis, kuris yra vadinamas interpersonaline difuzija. Šitas dėsnis pasireiškia tuo, kad kiekviena psichinė apraiška, kuri šiaip ar taip išeina aikštėn, turi tendencijos persiduoti kitiems ir juos asimiliuoti pagal savo esmę. Tokiu, pavyzdžiui, būdu džiaugsminga ar liūdna nuotaika, šiaip ar taip pasireiškusi aikštėn, iššaukia žmonių aplinkoje atitinkamą atmosferą ir paveržia sau daugiau ar mažiau visus esančius čia pat žmones. Įvyksta, kitaip tariant, tarpasmeninis nuotaikos išsiskėtimas, interpersonalinė difuzija.

Panašiai vaikai, suėję krūvon, turi vienas kitam savitarpinės įtakos, kuri interpersonalinės difuzijos, arba tarpasmeninio išsiskėtimo, dėsniu išlygina ryškius temperamento skirtumus ir priartina atskirus skirtingus temperamentus prie bendro prigimto amžiui temperamento tipo. Tai įvyksta iš dalies jau todėl, kad dauguma vaikų iš prigimties yra sangviniško temperamento ir kad patekęs į jų tarpą, pavyzdžiui, flegmatikas vaikas turi daugiau ar mažiau pasiduoti bendram vaikų nusiteikimui ir todėl kiek prisiartinti prie prigimto vaikams temperamento.

Jei apskritai individualybių niveliacija ugdyme nėra nei geistina, nei leistina, tai temperamento išlyginimas ir priartinimas prie prigimto amžiui temperamento tipo yra dalykas pageidaujamas. Tačiau pedagogui reikia gerai nusimanyti, kad čia yra reikalingas didelis atsargumas veikime ir kad šitas tikslas negali būti siekiamas jokios prievartos, jokios tiesioginės intervencijos priemonėmis.

Temperamentas, kaipo toks, yra neutralus žmogaus prigimties apsireiškimas, t. y. jis nėra moraliniu atžvilgiu nei blogas, nei geras. Tiesa, gyvenimo bei veikimo tikslingumo atžvilgiu kiekvienas temperamentas turi teigiamų ir neigiamų savybių, t. y. tokių savybių, iš kurių vienos yra palankesnės, kitos mažiau palankios gyvenimo bei veikimo tikslams siekti.

Aišku savaime, kad pedagogas privalo stengtis iškelti ugdytinyje aikštėn ir skatinti teigiamąsias temperamento savybes, kad iš jų susidarytų, taip sakant, temperamento dorybės. Bet iš kitos pusės, jis privalo prižiūrėti, kad neigiamosios temperamento savybės neišaugtų į temperamento ydas. Pavyzdžiui, vaiko sangviniko jautrumas ir greita atoveika gali būti panaudota kaipo vienas iš svarbiausių veiksnių jo auklėjimui bei lavinimui. Dorinime ir protinime šitas veiklus jautrumas gali būti tiek išlavintas, kad jis pasidarys pastoviu nusiteikimu moraliniame ir intelektualiniame veikime. Bet sykiu vaikas sangvinikas yra linkęs į paviršutiniškumą ir nepastovumą, todėl pedagogas neprivalo leisti šitiems temperamento polinkiams pereiti į temperamento ydas. Tinkamu skatinimu jis sudarys temperamento dorybes, tinkamu drausminimu jis neleis susidaryti temperamento ydoms. Bet jokiu atveju pedagogui nevalia stelbti temperamento, kaipo tokio, nes jis iš savo esmės nėra blogas. Nepamirškime, kad temperamentas yra emocionalinis savotiškumas, nuo kurio pareina būdas prisiimti veikmę iš šalies ir jai atveikti. Jei tad pedagogo veiki-

mas bus taikomas užstelbti temperamentą, tai pats temperamentas negalės šiaip ar taip neatveikti šitai pedagogo veikmei. Ir juo stipresnė bus veikmė, juo stipresnė bus atoveika, taip kad tam tikromis aplinkybėmis ugdytinio temperamentas visai savaimingu būdu griebsis maišto priemonių. Su temperamentu yra tad panašiai kaip su individualybe apskritai, nes temperamentas iš tikrųjų yra ne kas kita, kaip sudedamoji ir labai net reikšminga žmogaus individualybės dalis.

Geriausias temperamento auklėjimo būdas yra pozityvus skatinimas teigiamųjų jo savybių ir drausminimas neigiamųjų savybių tik tame laipsnyje, kiek jos apsireiškia neleistinais įpročiais ir veiksmais. Sakysime, sangvinikas, neįpratęs valdyti savo temperamento impulsų, pasiduoda lengvai ir dažnai pykčio, pavydo ir kitoms impulsyvioms ydoms. Tokiu atveju tenka ieškoti priemonių, kuriomis galima būtų neutralizuoti temperamento impulsyvumą, pakreiptą į neigiamas apraiškas, ir tuo pačiu ugdytinį sulaikyti nuo pasidavimo neigiamiems polinkiams. Iš vienos pusės, skatinimas priešingų dorybių, o iš kitos pusės, drausminimas, pakreiptas prieš suminėtąsias ydas, turėtų aptašyti nusakytą sangviniko temperamentą ir jį suharmonizuoti pagal auklėjimo tikslus.

Kitas pavyzdys. Žinomas yra dalykas, kad vaikai flegmatikai sudaro sunkiausiai auklėjamą bei lavinamą vaikų tipą. Jų jautrumas yra nedidelis, paslankumas į atoveiką lėtas ir silpnas. Jų vaizduotė sunkiai sužadinama, o sykiu su tuo jie sunkiai ryžtasi veikti energingai ir su tikru atsidėjimu. Užtat flegmatikas mėgsta gerai apsimąstyti, protingai spręsti dalykus, nors iš prigimties linksta į tingumą. Šitokis tipas, aišku savaime, nelengvai pasiduoda pozityviam skatinimui ir čia drausminimas turi didesnės rolės ir didesnio pritaikomojo ploto. Bet vėl drausminimas turi būti atkreiptas ne prieš temperamentą, kaipo tokį, bet prieš ugdytinio

apsileidimus ir blogus įpročius. Statant jam privalomų uždavinių, reikalaujant tinkamo jų atlikimo ir sudraudžiant apsileidimus, jis pats statomas į aplinkybes, kurios tašo, auklėja ir tobulina jo temperamentą.

Iš šitų pavyzdžių aiškėja, kad su kiekvienu temperamentu privalu atitinkamai elgtis, norint pasiekti ugdomųjų tikslų. Yra, pavyzdžiui, pastebėta, kad lavinant ugdytinių būdą, kiekvieną temperamento tipą atitinka tam tikra santykiavimo lytis tarp ugdytojo ir ugdytinio. Kad būdo lavinimas būtų sėkmingas, Grunwaldo liudijimu, reikia, kad vaikas sangvinikas mylėtų savo ugdytoją, kad cholerikas gerbtų jį, kad melancholikas pasitikėtų juo ir kad flegmatikas bijotų jo. Šitiems reikalavimams iš ugdytojo pusės turi atsakyti tam tikros ypatybės: meilingumas – sangvinikų atžvilgiu, kilnumas – cholerikų atžvilgiu, išmintingumas – melancholikų atžvilgiu ir valios galingumas – flegmatikų atžvilgiu. Štai ypatybės, kuriomis pedagogas visų pirma turi reikštis atitinkamų temperamentų atvejais.

Aišku savaime, kad šitokis schematinis dalyko nusakymas ne tiek pasako, kaip pedagogui privalu elgtis kiekvienu atskiru atveju, kiek iškelia principą, kad pagal temperamentų skirtingumą dera taikyti ugdomajame veikime atitinkamų priemonių bei metodų sistema. Be šitos sąlygos išlaikymo ugdomasis veikimas negali būti nei tikslingas, nei sėkmingas. Ypač svarbu išlaikyti šitas principas baudimo priemonėse, nes yra neabejotinas dalykas, kad ta pati pabauda gali įvairiai veikti įvairius temperamentus. Pavyzdžiui, tai, kas gali turėti teigiamosios reikšmės melancholikui, gali turėti neigiamosios reikšmės cholerikui, arba tuo tarpu, kai sangviniko ekspansyvumas reikia prilaikyti, flegmatikui privalu didesnį ekspansyvumą žadinti.

Pagal temperamentų skirtingumą privalu taip pat siekti specialių skirtingų uždavinių. Kaip sakyta, kiekvienas temperamentas, kad ir nėra iš savo esmės nei blogas, nei geras,

vis dėlto turi teigiamųjų ir neigiamųjų ypatybių gyvenimo bei veikimo tikslų atžvilgiu. Neigiamosios ypatybės nurodo, ko ugdymas turi išvengti ugdytinio išvystyme ir kokius užpildyti temperamento trūkumus. Ogi teigiamosios temperamento savybės nurodo, kokių uždavinių galima ugdytiniui statyti ir kokioje gyvenimo bei veikimo srityje galima iš jo tikėtis didžiausio sėkmingumo. Ugdytinių tad temperamentų pažinimas svarbus ne tik ugdymo metodo ir linkmės atžvilgiu, bet ir žvelgiant į tai, kokiam specialiam uždaviniui ugdytinis privalo būti ruošiamas, nes jo temperamentas iš dalies nulemia jo pašaukimą ir tuo pačiu pasirinktiną profesiją. Apie žmogaus pašaukimą ir profesiją, be temperamento, sprendžia dar intelektualinis jo savitumas, apie ką teks kalbėti kiek vėliau; bet ir emocionalinis jo savitumas turi čia nemaža reikšmės. Sakysime, flegmatikas negali eiti į profesijas, kurios reikalauja greitos orientacijos ir momentalinio apsisprendimo. Ir atvirkščiai, sangvinikas netinka profesijoms, kurios reikalauja šalto kraujo ir gerai apmąstytos atoveikos. Žinomas taip pat yra dalykas, kad filosofams labiausiai pritinka melancholiškas temperamentas, tuo tarpu visuomenės veikėjams labiausiai pritinka choleriškas temperamentas.

Iš to, kas pasakyta, dera padaryti bendra išvada, kad pedagogas turi tiesioginę pareigą domėtis savo ugdytinių temperamentais, taikyti jiems atitinkamų priemonių bei metodų ir pagaliau pačiam ugdytiniui išaiškinti tinkamu laiku ir būdu jo temperamento ypatybes. Kaip jau žinome, vesdamas ugdytinį į pilną subrendimą ir į sąmoningą bei laisvą apsisprendimą, pedagogas privalo taip auklėti savo ugdytinį, kad šis pajėgtų galų gale paimti į savo rankas savo gyvenimo vairą. Todėl taip pat ir jis privalo pažinti savo temperamento ypatybes, kad galėtų sąmoningai siekti vadinamųjų temperamento dorybių ir sąmoningai vengti vadinamųjų temperamento ydų.

Be emocionalinio savitumo, t. y. temperamento, arba pobūdžio, turi ugdymui reikšmės ir intelektualinis savitumas. Jei ugdytinio temperamentas svarbu pažinti auklėjimo tikslams, tai intelektualinis ugdytinio savitumas turi daugiau reikšmės lavinimo tikslams, nes intelektualinis savitumas sprendžia apie gabumų tipą, prie kurio ugdytinis priklauso. Pedagoginės psichologijos dalykas nustatyti gabumų tipai pagal dvasines ugdytinių ypatybes. Todėl čia negaliu gilintis į intelektualinių tipų tyrinėjimą. Kam įdomu ar privalu su šituo klausimu susipažinti, labai patarčiau susidomėti prof. Grunwaldo veikalu „Pädagogische Psychologie". Ogi dabar trumpos informacijos dėlei pateiksiu intelektualinių tipų santrauką (pagal Göttlerio schemą).

Intelektualiniai tipai įvairiausiu būdu skirstomi pagal tai, kas imama skirstomuoju pagrindu. Visų pirma tokiu pagrindu galima imti apercepcija. Apercepcija reiškia aktyvų žmogaus psichikos vyksmą, kuriuo naujai gautas vaidinys jungiamas su anksčiau gautais vaidiniais į vieną organišką visumą. Apercepcijos atžvilgiu intelektualiniai tipai esti aprašantieji, arba nusakantieji, pastebintieji, nujaučiantieji ir palyginantieji pagal tai, į ką labiau yra tipas linkęs: į aprašymą, arba nusakymą, į jungiamąjį pastebėjimą, į nujautimą ar į sistemingą palyginimą.

Atvaizdavimo atžvilgiu tipai esti atvaizduojamieji daiktо tipai ir atvaizduojamieji žodžio tipai pagal tai, ar tipas deda į atvaizdavimo pagrindą daiktą, ar žodį. Be to, abiem atvejais tipai gali būti regimieji, girdimieji ir judamieji pagal tai, kas yra pagrindinis įsiminimo veiksnys: akis, klausa ar judesys. Būtent, reikia žinoti, kad kiekvieno žmogaus atmintis randa sau geriausią atramą vienoje rūšyje apraiškų. Žmogus, priklausąs prie girdimųjų tipų, geriausiai įsimena dalykus, kuriuos jis girdi. Žmogus, priklausąs prie regimųjų tipų, geriausiai prisimena dalykus, kuriuos jis yra matęs. Pagaliau žmogus, priklausąs prie judamųjų tipų, ge-

riausiai prisimena dalykus, kurie yra surišti su judėjimu ta prasme, kad jis pats yra juos daręs arba tik patyręs judėjimo padėtyje.

Dėmesio atžvilgiu tipai esti nepastovūs ir pastovūs, išsiblaškę ir susitelkę, veikiai ir lėtai įsivaizduojantieji, statiniai ir dinaminiai, kitaip tariant, tvirtai nusistatantieji ir svyruojantieji.

Samprotavimo atžvilgiu tipai esti objektyvuojantieji, formuluojantieji ir idealizuojantieji.

Sprendimo atžvilgiu tipai esti sugestyviniai ir savarankiški, intuityviniai ir kombinuojantieji.

Mokymosi bei įsiminimo atžvilgiu tipai esti mechaniški ir logiški, analitiniai ir sintetiniai, veikiai ir lėtai pramokstantieji, veikiai ir lėtai pamirštantieji.

Linkstamųjų interesų atžvilgiu tipai esti praktiški, teoriški ir estetiški.

Intelekto atžvilgiu tipai esti dar kuriantieji ir atgaminantieji.

Kas dabar reikia manyti apie šitų intelektualinių tipų įvairumą pedagoginiu atžvilgiu? Visų pirma tiek pavieniame, tiek sutelktiniame lavinime bei mokyme pedagogas privalo stengtis pastebėti intelektualines savo ugdytinių ypatybes. Tai svarbu jau tam, kad jis sugebėtų sąmoningai orientuotis, kokių reikalavimų jis privalo statyti savo ugdytiniams. Kiekvienas intelektualinis tipas turi savo tvirtų ir silpnų pusių. Pedagogas, aišku savaime, privalo išnaudoti tvirtas ugdytinių intelektualinio savitumo ypatybes ir stengtis atitaisyti silpnąsias. Pagal tai jis privalo statyti atitinkamų reikalavimų abiem atvejais. Šituo atžvilgiu svarbu pastatyti ugdytiniai į tokias sąlygas, kad gabesni iš jų neįprastų tingėti, o mažiau gabūs nekentėtų nuo nepakeliamos naštos.

Kartais ypatingi negabumai privalo būti priimti į dėmesį, kad nebūtų sugadintas gyvenimas žmonėms, kitais at-

žvilgiais net labai apdovanotiems. Pavyzdžiui, samprotaujantieji tipai gali būti negabūs įsiminimui ir nusakymui, arba atvirkščiai, žmonės su fenomenaline atmintimi gali būti labai negabūs protautiniams mokslams. Nesiskaitydamas su panašiais intelektualiniais ugdytinių savitumais, pedagogas ir sau apsunkina darbą, ir gadina savo ugdytinius.

Bet ne tik pedagogas privalo pažinti intelektualinį ugdytinio savitumą. Šitą savitumą turi pažinti ir pats ugdytinis, nes tik nusimanąs apie savo intelektualines ypatybes ugdytinis gali tiesiausiu ir lengviausiu būdu eiti lavinimo sunkenybių apgalėti. Pavyzdžiui, kiekvienam ugdytiniui yra labai svarbu žinoti, koks yra jo mokymosi ir įsiminimo tipas, t. y. koksai veiksnys yra pagrindinė jo atminties atrama: regėjimas, girdėjimas ar judėjimas. Patyręs savo tipo savitumą, ugdytinis lengviau prisitaikys prie savo prigimties intelektualinių ypatybių ir mokysis tokiu būdu, kuris lengviausiai veda į tikslą.

Reikia tačiau žinoti, kad be pedagogo paaiškinamosios pagalbos ugdytinis dažniausiai negali apsieiti. Ir šita aplinkybė yra dar vienas argumentas už tai, kad pedagogas privalo tiesiog studijuoti savo ugdytinių intelektualinius tipus.

Eksperimentinei psichologijai išsivysčius paskutiniais laikais į atskirą specialų mokslą, buvo surasta nemaža priemonių, duodančių galimybės ištirti ugdytinių ypatybes mokslišku būdu. Pavyzdingai pastatytai mokyklai galima tad pageidauti eksperimentinės psichologijos laboratorijos, kuri sutvarkytų ugdytinių gabumų ir šiaip jau intelektualinių ypatybių tyrinėjimą ant tvirtų pagrindų. Tikslus ugdytinių ištyrimas šitais atžvilgiais gali jiems suteikti gerų patarnavimų sprendžiant apie aukštosios mokyklos rūšį, kuri jiems būtų svarbu pasirinkti, ir apie profesiją, kuriai jiems reiktų atsidėti. Tuo tarpu padėti jaunai kartai eiti savo pašaukimo keliu yra vienas iš pagrindinių ugdymo uždavinių. Ugdymas ne tik privalo apskritai paruošti žmogų

prie gyvenimo, bet dargi paruošti jį tai profesijai, kuriai jis jaučia daugiausiai pašaukimo. Jei jis bus ruošiamas kitokia linkme, kaip kad reikalauja jo pašaukimas ar gyvenimo aplinkybės, ugdymas ne tik neišauklės ir neišlavins pilnutinio ir tikslingo žmogaus, bet dar įdiegs jam ypatybių, kurios reikš disharmoniją tarp jo išauklėjimo ir išlavinimo, iš vienos pusės, ir pašaukimo ir gyvenimo, iš antros.

e. *Ugdytinio kilmė ir nenormalybės*

Kalbant apie ugdytinių tinkamą ruošimą būsimoms jų profesijoms pagal jų pašaukimą, bus nelabai iš kelio pasakius keletą žodžių apie socialinį ugdytinių savitumą, su kuriuo pedagogas taip pat privalo skaitytis.

Ugdytiniai, sueiną mokykloje krūvon, yra kilę ir augę pirmąjį savo gyvenimo laikotarpį įvairių įvairiausiomis aplinkybėmis, destis, koks yra buvęs jų tėvų socialinis stovis, įpročiai ir pažiūros. Atitinkamai kiekvienas ugdytinis atsineša su savimi į mokyklą iš dalies įgimtą, iš dalies įsigytą šeimoje socialinę fizionomiją: jo interesai rišasi labiausiai su vienu kuriuo visuomenės sluoksniu, jo pažiūros atkreiptos į vieną kurią pusę, jo susipratimas ir sprendimas yra savotiški, net kalba, ir ta atvaizduoja savotišką jo protavimo būdą. Savaime aišku, vaikų tipai bus įvairūs pagal tai, ar bus jie kilę iš miestelėnų, ar iš kaimiečių, iš dvarininkų, darbininkų, amatininkų, valdininkų ar šiaip jau iš laisvųjų profesijų inteligentų.

Pažinti socialiniai savo ugdytinių tipai yra svarbu pedagogui todėl, kad be tokio pažinimo jis nesugebės prieiti prie savo ugdytinio sielos ir tinkamai į ją pratarti. Pedagogas privalo pažinti savo ugdytinį tarsi skulptorius – medžiagą, iš kurios turi išlipdyti sumanytąjį pavidalą. Kaip dailininkas negali pasiekti savo tikslo, nežinodamas gerai savo medžiagos ypatybių, taip ir pedagogas nepajėgia iš savo ugdytinio padaryti tokio, kokiu šis privalo būti. Kiekviena-

me atskirame atsitikime pedagogas privalo susipažinti su socialinėmis savo ugdytinio ypatybėmis, o pedagogikos mokslas jam turi padėti orientuotis apskritai dėl dažniausiai pasitaikančių socialinių tipų, nors, aišku savaime, šitų tipų studijavimas negali sudaryti tiesioginio objekto bendrajai pedagogikos daliai. Tam tikslui privalo tarnauti monografiniai tyrinėjimai. Čia tik minima apie tai bendriausiu atžvilgiu, kad galėtų būti nustatytas metodologinis elgimosi būdas su ugdytinių socialiniu savitumu.

Šituo atžvilgiu tenka konstatuoti, kad su ugdytinio socialiniu savitumu pedagogas privalo elgtis maždaug panašiai, kaip ir su emocionaliniu bei intelektualiniu jo savitumu. Tai, kas sudaro socialiniame tipe teigiamąsias ypatybes, turi rasti paraginimo bei paskatinimo, ypač jei ugdytinis turi grįžti į profesiją, pagal kurią yra susidaręs socialinis jo tipas. Yra juk profesijos dorybių, ir tos dorybės, aišku savaime, reikia stiprinti ir lavinti. Tokia profesine dorybe, pavyzdžiui, bus tam tikro teigiamai suprasto intelektualizmo pamėgimas inteligentiškose profesijose.

Iš kitos pusės, socialiniuose įpročiuose yra daug neutralių etikos atžvilgiu dalykų, kurie tačiau sudaro tam tikrą žmogaus individualumą. Su tokiomis neutraliomis socialinio tipo ypatybėmis privalu taip pat neutraliai elgtis. Tokiomis ypatybėmis bus, pavyzdžiui, daugelis etiketo papročių, sudarančių grynai formalinę gyvenimo pusę.

Pagaliau kiekvienas socialinis sluoksnis ir kiekviena profesija turi savo silpnybių, prietarų, vienpusiškumo. Čia jau pedagogo tiesioginis uždavinys bus su šitokiomis socialinio tipo silpnybėmis kovoti: jam reikės rūpintis pilnutiniu savo ugdytinių ugdymu, stengtis išrauti iš jų socialiniai prietarai, socialinis egoizmas ir geriausiai paruošti jie prie gyvenimo bei veikimo savo socialinėje aplinkoje ir savo pasirinktosiose profesijose.

Reikia pripažinti, kad bendrasis lavinimas sutelktinėje

mokyklos atmosferoje pats padeda pedagogui šituos uždavinius vykdyti. Suėję krūvon ugdytiniai turi vieni kitiems savitarpio įtakos. Jei todėl, iš vienos pusės, jų socialiniai tipai visuomet kiek niveliuojasi, tai tuo pačiu laiku jie taip pat pasipildo bendravimo veikme. Be to, atitinkami pamokymai ir naujo gyvenimo aplinkybės nemaža padaro šituo reikalu. Socialinis savitumas lengviausiai kinta mokykloje, bet sykiu jis lengvai kinta ir tada, kai ugdytinis iš mokyklos grįžta į gimtąsias savo aplinkybes. Vis dėlto mokyklos laikai ir įtaka savo padaro ir turi visam gyvenimui teigiamos reikšmės, jei pedagogai sugeba tinkamai ir teigiamai panaudoti savo profesijos priemones.

Pagaliau yra dar viena individualinių ypatybių kategorija, su kuria kiekvienas sąmoningas pedagogas turi pareigos skaitytis. Tai yra fizinės ir psichinės nenormalybės, kurios beveik visados turi mažiau ar daugiau neigiamos reikšmės ugdomajam darbui. Visų pirma šis tas apie fizines nenormalybes.

Fizinis ugdytinio nenormalumas gali būti didesnis ir mažesnis. Fizinis nenormalumas gali būti tiek didelis, kad ugdytiniams, turintiems tokį nenormalumą, yra reikalinga atitinkama speciali įstaiga, vedama pagal patologinės pedagogikos nurodymus. Pavyzdžiui, akliesiems arba kurtiems nebyliams reikalingas yra tam tikras ugdymo būdas, kuris negali būti vartojamas bendrojo lavinimo mokyklose.

Tačiau dažniausiai fizinis nenormalumas nėra tiek didelis, kad turintieji jį ugdytiniai negalėtų sueiti į mokslą bendrojoje mokykloje, bet tuomet tokios mokyklos pedagogams tenka rūpintis fizinių nenormalybių klausimu. Reikia visų pirma žinoti, kad net paprastas fizinis silpnumas, arba nesveikata, tramdo normalų fizinį bei psichinį ugdytinio išsivystymą. Ugdytinio dėmesys kiekvienu panašiu atsitikimu, iš vienos pusės, silpsta, o iš antros pusės, yra per daug kreipiamas į vieną kurį dalyką: kenčiąs šitaip nuo fi-

zinio silpnumo ugdytinis įpranta per daug rišti savo gyvenimo turinį su savo nesveikata ir dažnai pergyvena pareinančių nuo to moralinių depresijų. Protinimo atžvilgiu turi neigiamosios reikšmės aukštųjų jutimo organų susilpnėjimas. Pavyzdžiui, girdėjimo ar regėjimo defektai sumažina vaizduojamosios galios veikimą, nuo ko negali nenukentėti normalus ugdytinio išsivystymas.

Pirma pedagogo pareiga yra rūpintis fizinių nenormalybių gydymu, ogi kiek šitos nenormalybės nėra pagydomos, jam reikia skaitytis su ugdytinio faktinu stoviu, sprendžiant apie jo pažangą ir galimybę kelti jį iš vieno į kitą išsilavinimo laipsnį.

Psichinės nenormalybės gali būti taip pat didesnės ar mažesnės. Aukščiausiame psichinio nenormalumo laipsnyje gauname subjektą, kuris vadinamas pamišėliu, arba bepročiu. Bet tarp aiškaus pamišėlio, arba bepročio, ir nedidelio psichinio trūkumo yra tiek laipsnių, kad dažnai nėra lengva kvalifikuoti psichinio nenormalumo rūšis. Aiškus yra tik dalykas, kad esama tam tikro nenormalumo laipsnio, kai ugdytinis nebegali būti suvedamas krūvon su kitais ugdytiniais vienoje mokykloje. Tai, žinoma, nereiškia, kad šitokiu laipsniu nenormalūs žmonės neprivalo būti auklėjami bei lavinami apskritai. Nežiūrint nenormalumo laipsnio, žmogus turi būti auklėjamas bei lavinamas jau vieno tik žmoniškumo vardan, nekalbant jau apie tai, kad tinkamas nenormalių žmonių išauklėjimas gali padaryti juos daugiau ar mažiau naudingus visuomenei. Tik aiškiai nenormalūs žmonės privalo būti auklėjami bei lavinami skyrium pagal patologinės pedagogikos reikalavimus.

Tačiau dažniausiai psichinės nenormalybės nėra tiek didelės, kad turintieji jas ugdytiniai negalėtų sueiti krūvon su kitais ugdytiniais vienoje mokykloje. Dažnai net psichinė nenormalybė tėra jauname amžiuje tik tam tikras palinkimas į psichinę ligą. Aišku savaime, kad pedagogas, turįs šitokių

ugdytinių, privalo jais ypatingai rūpintis. Čia pirmutinė pedagogo pareiga yra pašalinti iš ugdytinio gyvenimo visa tai, kas gali būti psichinio susilpnėjimo priežastimi, pavyzdžiui, nenormalus gyvenimo būdas, nepakankamas mitimas, svaigalų vartojimas, trunkąs nuovargis, netinkama drausmė, moralinė depresija, surišta su gyvenimo aplinkybėmis, fiziniai trūkumai, turį psichiniam gyvenimui ypatingos reikšmės, kaip antai nosies ir liaukų ligos, ir t. t.

Pedagogas ne tik turi būti teisingas savo elgimesi su psichiniu atžvilgiu silpnesniais savo ugdytiniais, bet kaip tik vardan šito teisingumo apsupti juos ypatingu rūpestingumu ir nesigailėti pastangų šitokiems ugdytiniams stiprinti ir gydyti. Be kita ko, jis turi apsaugoti tokius ugdytinius nuo pašiepimo ir šiaip jau skriaudimo iš draugų pusės, kas labai dažnai jiems tenka kentėti dėl šitų savo draugų nesusipratimo ir kas yra didelė kliūtis normaliam jų išsivystymui.

Paprastas nedidelis psichinis trūkumas galima laikyti žemesniu žmogaus išsivystymo tarpsniu, todėl, auklėjant bei lavinant psichiškai nenormalius ugdytinius, privalu su jais elgtis tarsi su žemesniais brendimo tarpsniais ir ypač intensyviai vartoti atitinkamos ugdymo priemonės. Pavyzdžiui, vaikų amžiuje ne tiek reikšmės turi grynas protinimas, kiek nuoseklus pratinimas ir atsargus drausminimas. Tas pats reikia taikyti silpniems psichiniu atžvilgiu ugdytiniams. Pačiame protinime panašiai privalu jiems ypač taikyti vaizdingumo principas, kad per vaizdavimo galios tvarkymą būtų nustatyta protavimo linkmė.

Psichologijos dalykas yra tyrinėti įvairios psichinių nenormalybių rūšys. Bendrojoje pedagogikos dalyje, kalbant apie ugdymo individualizaciją pagal individualines ypatybes, bus ne pro šalį paminėjus labai trumpai apie svarbiausias psichines nenormalybes, kurių gali pasitaikyti kiekvienam pedagogui kiekvienoje bendrojo lavinimo mokykloje.

Jutimo nenormalybės pasireiškia silpnesne ar nepilna jutimo organų atoveika išoriniams įspūdžiams. Juslinių įspūdžių pakartojimu ir sustiprinimu patys organai tampa veiklesni, o vaidiniai sykiu pastovesni.

Atgaminimo nenormalybės yra ne kas kita, kaip atminties trūkumai. Įsiminimo pratybos, sustiprintos mnemotechnikos priemonėmis, gali šitas nenormalybes žymiai atitaisyti.

Vaizduotės nenormalybės yra pasyvios asociacijos, ne aktyvios apercepcijos, trūkumai. Vienais atvejais reikia vaizduotė žadinti atitinkamais žaismais ir tam tikromis vaizduojamosiomis pratybomis, kitais atvejais privalu jinai drausminti išviršinio veikimo tvarkymu.

Protavimo nenormalybės esti dvejopos rūšies: iš vienos pusės, pasitaiko nenormalus proto tingumas, iš kitos pusės, nesiliaująs protinių vaizdų arba idėjų sruvenimas. Pirmuoju atveju reikia stengtis vaizdingumo priemonėmis sukelti prote aiškių sąvokų, antruoju atveju reikia nustatyti prote aiški tvarka dažnais logiškos minčių eigos pakartojimais.

Jausmų nenormalybės pasireiškia tokiais liguistais stoviais, kokiais yra apatija, melancholija, hipochondrija, jausmo hipertonija ir t. t. Šitos psichinės nenormalybės atitaisomos, iš vienos pusės, veikiant fizinę priežastį, o iš kitos pusės – išvidines vaizdavimo jausles. Pavyzdžiui, apatijos atsitikimu ugdytojas turi ieškoti priemonių savo veikmei sustiprinti ugdytinio jausmingumo atžvilgiu, sakysime, naudojantis stipresnėmis išraiškomis, kurios turėtų gyviau pratarti į išvidines jausles ir tuo pačiu sukelti jausmų. Melancholijos atsitikimu privalu stengtis sužadinti veikiamųjų vaidinių ugdytinio sieloje ir spirti jis tokiu būdu prie veikimo. Panašus turi būti ugdytinio traktavimas hipochondrijos atveju. Jausmo hipertonijos atveju, atvirkščiai, turėtų būti vartojamos švelnios raminamos priemonės ir vengiami stipresni sužadinimai.

Valios nenormalybės reiškiasi, iš vienos pusės, patologiniu tingumu, o iš kitos pusės, stoka stabdomosios energijos savaimingiems polinkiams. Valios nenormalybės gali turėti priežasčių protinėje arba jausminėje žmogaus gyvatos srityje. Atitinkamai reikia gydyti ir taisyti proto ar jausmų reiškimosi funkcijos. Be to, abiem atvejais labai svarbu sudaryti tvarkingomis pratybomis pastovių įpročių, kurie palengvintų valios apsisprendimą reikiama linkme.

Kalbama dar kartais apie *patologinį* moralinės nuovokos silpnumą. Iš tikrųjų šitokis nenormalumas gali turėti pagrindą įgimtame protinės ar jausminės srities silpnume arba netikusiame auklėjime, arba net gali sykiu turėti priežasčių ir įgimtose silpnybėse, ir auklėjimo paklaidose. Panašiais atvejais psichinių silpnybių taisymas ir sykiu tinkamai pastatytas dorinimas gali nemaža nuveikti. Reikia tik pastatyti ugdytinis į naujas aplinkybes, pašalinti progos jo geiduliams reikštis, pakeisti blogi įpročiai geraisiais, nedoros pažiūros – moraliniu nusistatymu ir pakelti susilpusi doros sąmonė moralinės įtaigos pagalba, valios pratybomis ir religinių jausmų žadinimu.

Baigdamas skirsnį, pavadintą „Ugdymo objektas, arba ugdytinis", turiu dar kartą primygtinai pabrėžti, kad geras savo ugdytinio pažinimas yra viena iš svarbiausių sąlygų ugdomojo darbo sėkmingumui. Pedagogikos mokslas duoda čia tik bendrų scheminių nurodymų apie tipingiausius atsitikimus bei apraiškas, ir jau tiesioginė pedagogo pareiga yra sugebėti šituos bendrus nurodymus pritaikyti ugdomajam menui, studijuojant savo ugdytinius kiekvienu konkretiniu atsitikimu, kasdieninio gyvenimo aplinkybėmis. Tik pažinęs savo ugdytinius konkretinėje tikrovėje, pedagogas pajėgs pritaikyti jiems bendruosius pedagogikos dėsnius bei taisykles ir padaryti iš jų tuos didžiuosius kūrinius, kurių privalo sukurti iš žmogiškosios medžiagos ugdomojo meno kūrėjai – pedagogai. O tai galima tik tada,

kai ugdymo uždaviniai, metodai ir priemonės yra individualizuojami pagal individualines ugdytinių ypatybes. Tai ir yra ugdymo individualizacija.

4. *Ugdymo veiksniai ir veikėjai*

Kalbant apie ugdymo objektą, arba, kitaip tariant, ugdytinį, tenka nuolatos konstatuoti, kad vienas iš svarbiausių principų šituo atžvilgiu yra ugdymo individualizacija pagal individualinius ugdytinių skirtumus. Šitas principas verčia skaitytis visų pirma su amžiaus ypatybėmis, lyčių savotiškumu ir šiaip jau su ugdytinio individualumu, kuris gali labai įvairiai reikštis. Buvo kalbėta apie tai, kaip ugdymo individualizacijos principas turi būti taikomas prie amžiaus, lyties ir tokių specialesnių individualybės veiksnių, kuriais yra emocionalinis savotiškumas, t. y. temperamentas, arba pobūdis, intelektualinis savotiškumas, arba vyraują gabumai, socialinis savotiškumas, pareinąs nuo kilmės iš tam tikro visuomeninio sluoksnio; fizinis ar psichinis nenormalumas, reikalaująs tam tikrų gydomojo ugdymo priemonių. Šitas tyrinėjimas davė mums pakankamai progos pažvelgti metodologiniu būdu į klausimą, kaip ugdymo individualizacijos principas turi būti taikomas prie įvairių individualinių skirtumų.

Kai tenka šitas principas taikyti ar prie amžiaus, ar prie lyties, ar prie emocionalinio savotiškumo, ar intelektualinio savotiškumo, ar socialinių tipų, ar nenormalių ugdytinių, matome, kad kiekvienu atskiru atveju tas ar kitas ugdytinio savotiškumas reikalauja šiaip ar taip individualizuoti ugdymo uždavinius, priemones bei metodus. Šitas ugdymo individualizavimas pasiekia ypatingo laipsnio psichinių nenormalybių atvejais, nes šitokiais atsitikimais ugdymas tampa gydomuoju ugdymu, kuris stengiasi kiek galint pašalinti nenormalybių priežastis ir tokiu ar kitokiu

būdu atsiekti bent tam tikru laipsniu ugdymo tikslus. Tačiau gydomasis ugdymas mažiausiai turi būti liečiamas bendrojoje pedagogikos dalyje, nes gydomoji pedagogika yra visai specialus dalykas. Užtat kiti individualybės veiksniai ir ypač emocionalinis ir intelektualinis ugdytinio savotiškumas bendrojoje pedagogikos dalyje gali būti tinkamai tyrinėjami individualizacijos principo šviesoje.

Šito principo šviesoje pasirodo, kad ir emocionalinis auklėtinio savotiškumas, ir intelektualinis jo savotiškumas iš savo esmės nėra nei blogi, nei geri, nors gali būti mažiau ar daugiau palankūs ugdymo tikslams atsiekti. O kadangi ir emocionalinis, ir intelektualinis ugdytinio savotiškumas yra tam tikros pajėgos, tai būtų didelė pedagogo klaida ir netikslingas energijos eikvojimas kovoti šiaip ar taip su emocionaliniu ar intelektualiniu ugdytinio savotiškumu. Tikras ugdytojo nusistatymas turi čia būti pasiryžimas panaudoti palankius šito savotiškumo momentus ugdymo tikslams ir papildyti kiek galint šito savotiškumo trūkumus, kad ugdytinis neišeitų per daug vienašališkas ir siaurai apribotas. O tai galima tik tada, kai ugdymo uždaviniai, metodai ir priemonės yra individualizuojami pagal individualines ugdytinių ypatybes.

Naujas svarbesnis klausimas, prie kurio turime iš eilės pereiti, liečia ugdymo veiksnius ir veikėjus. Čia visų pirma turime išsiaiškinti, kas yra ugdymo veiksniai ir veikėjai. *Plačia prasme ugdomuoju veiksniu yra visa tai, kas sąmoningai ar nesąmoningai, tiesioginiu ar netiesioginiu būdu turi teigiamosios ar neigiamosios veikmės ugdymo objektui, t. y. ugdytiniui.* Ugdomieji veiksniai yra pašauktieji ir atsitiktiniai. Pašauktieji yra tie veiksniai, kurie iš pačios dalykų eigos turi ugdomosios valdžios ir ugdomųjų pareigų. Tokiais ugdymo veiksniais yra šeima, visuomenė arba valstybė, Bažnyčia, mokykla ir pedagogai. Atsitiktiniai ugdymo veiksniai yra tie, kurie, kad ir turi šiokios tokios reikšmės naujųjų kartų

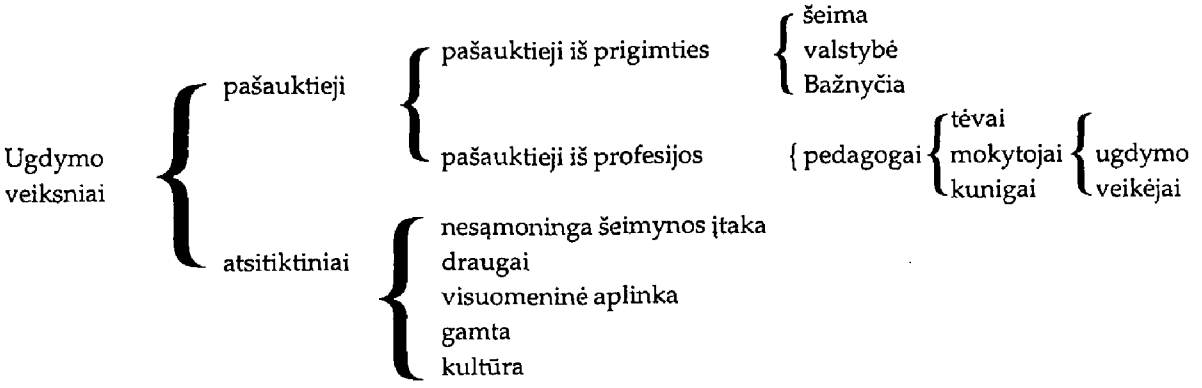
ugdymui, vis dėlto nėra prie tokio ugdomojo veikimo pašaukti pačia dalykų eiga ir dažniausiai veikia naujųjų kartų išsivystymą tik faktinai be sąmoningumo ir tikslingumo, neturėdami nei ugdomosios valdžios, nei ugdomųjų pareigų. Tokiais atsitiktiniais ugdymo veiksniais yra, pavyzdžiui, visuomeninė aplinka, visuomenės kultūra, net gamta ir kitokios aplinkybės, turinčios kokios nors veikmės ugdymo eigai.

Pašauktieji ugdymo veiksniai savo ruožtu galima skirstyti į pašauktuosius iš prigimties ir pašauktuosius iš profesijos. Iš prigimties šiaip ar taip yra pašauktos būti ugdomaisiais veiksniais šeima, visuomenė arba valstybė ir Bažnyčia. Iš profesijos ugdomaisiais veiksniais yra pedagogai, tiek atskiri, tiek ir suorganizuoti į ugdymo įstaigas.

Asmenys, priklausą prie pašauktųjų ugdymo veiksnių ir sąmoningai varą ugdomąjį darbą, yra ugdymo veikėjai. Taigi ugdymo veikėjai tesudaro vieną tik dalį pašauktųjų ugdymo veiksnių, būtent tą dalį, kurią sudaro gyvi žmonės. Ugdymo veikėjais yra faktinai tėvai, pedagoginio personalo nariai ir dar mokomosios Bažnyčios atstovai.

a. *Šeima*

Pašauktųjų ugdymo veiksnių eilėje pirmoje vietoje stovi šeima, nes pačia dalykų eiga tėvams pirmiems tenka rūpintis savo vaikų ugdymu. Užgimęs kūdikis negali apsieiti be svetimos pagalbos, ypač be savo motinos pagalbos. Iš čia plaukia vaikui prigimtoji teisė būti auklėjamam, o tėvams prigimtoji pareiga savo vaikus penėti, globoti ir auklėti, žodžiu tariant, – ugdyti. Kitaip tariant, tėvai turi ugdomosios pareigos savo vaikų atžvilgiu. O kadangi kiekviena pareiga yra surišta su atitinkama teise, tai vaikų pusėje yra teisė būti ugdomiems. Bet iš kitos pusės, su tėvų ugdomąja pareiga yra surišta ir jų teisė turėti ugdomosios valdžios savo vaikų atžvilgiu. Tuomet vaikų pusėje šitą teisę atitinka pareiga pa-


Ugdymo veiksniai
pašauktieji
pašauktieji iš prigimties
šeima
valstybė
Bažnyčia
pašauktieji iš profesijos
pedagogai
tėvai
mokytojai
kunigai
ugdymo veikėjai
atsitiktiniai
nesąmoninga šeimynos įtaka
draugai
visuomeninė aplinka
gamta
kultūra

klusti ugdomajai tėvų valdžiai. Taigi matome, kad tiek tėvai, tiek ir vaikai ugdymo santykiavime turi ir teisių, ir pareigų: tėvai turi pareigą ugdyti savo vaikus ir teisę į ugdomąją valdžią, kuri yra reikalinga pareigai pildyti; vaikai turi teisę būti ugdomi ir pareigą – paklusti ugdomajai tėvų valdžiai. Reikia šia proga pasakyti, kad nei tėvų, nei vaikų teisės ir nei pirmųjų, nei antrųjų pareigos nėra neapribotos. Dora, visuomenės gerovė, faktinos išgalės – štai tik keletas veiksnių, kurie šiaip ar taip reguliuoja ir tėvų, ir vaikų teises, iš vienos pusės, ir pareigas, iš antros.

Negali būti rimtos abejonės, kad normaliose sąlygose šeima yra vaikams ne tik iš prigimties reikalingas, bet ir tikslingiausias ugdymo veiksnys tam tikrame ugdymo tarpsnyje ir tam tikru atžvilgiu. Be kita ko, dera čia pastebėti, kad šeima yra sykiu ir pašauktasis, ir atsitiktinis veiksnys. Kiek šeima yra sąmoningai bei planingai tėvų vadovaujama, patys tėvai yra ne tik pašauktieji ugdymo veiksniai, bet ir ugdymo veikėjai. Iš kitos pusės, kiek šeimos, arba net šeimynos gyvenime susideda įvairių įvairiausių aplinkybių, turinčių ugdymui šiokios tokios nesąmoningai vykdomos reikšmės, šeima, arba, plačiau tariant, šeimyna yra atsitiktinis ugdymo veiksnys. Pavyzdžiui, pačių tėvų elgimasis, kurį pastebi vaikai, savitarpinis vaikų veikimasis, antraeilių šeimynos narių įtaka, susidariusi joje atmosfera – visa tai turi didelės teigiamos arba neigiamos reikšmės vaikų išsivystymui ir todėl priklauso prie plačiai suprastų ugdomųjų veiksnių. Bet, žinoma, didžiausia šeimos rolė pasireiškia sąmoningame tėvų auklėjime savo vaikų.

Šitas sąmoningas ugdomasis tėvų darbas šeimoje pasižymi visa eile savybių, kurios turi teigiamos reikšmės vaikų ugdymui ir kurios sunku, beveik negalima, lygiu laipsniu sudaryti dirbtiniu būdu. Būtent, kaipo savo vaikų ugdytojai, tėvai turi, taip sakant, iš prigimties nemaža savybių, kurios yra pageidaujamos kiekvienam pedagogui. Yra tai

visų pirma normaliai tėvams prigimta savo vaikų meilė. Žmogus, nemylįs vaikų arba jaunimo apskritai, negali būti ugdytojas: jam trūksta to jausmingo pagrindo santykiavimui su ugdytiniais, kuris yra taip pat reikalingas, kaip intelektualinis arba dorinis pedagoginio santykiavimo pagrindas. Iš kitos pusės, ir vaikai iš prigimties yra linkę į tėvų meilę atsakyti savo meile, kuri turi daug svarbos sėkmingam jų auklėjimui, nes vaikų nemylimas pedagogas maža tegali nuveikti ugdomajame darbe. Su vaikų meile surištas yra ir tėvų autoritetas. Mylėdami savo tėvus, vaikai gerbia juos, kaipo suaugusius, – kaipo tam tikrą idealą, į kurį jie patys stengiasi eiti. Todėl, be kita ko, tėvai turi savo vaikų akyse moralinės didybės ir įteigia jiems pasitikėjimo, jei tik patys savo pasielgimais nesudaro kliūčių šitiems vaikų jausmams reikštis. Autoritetingumas yra sąlyga, kuri yra būtina kiekvienam pedagogui; ogi tėvams šita sąlyga pareina iš paties tėvų ir vaikų santykiavimo pagrindo.

Be to, tėvai turi progą gerai pažinti kiekvieną iš savo vaikų, nes paprastai kiekvienu domisi skyrium ir kiekvienu yra lygiai susirūpinę. Geras pažinimas savo vaikų duoda tėvams galimybės individualizuoti ugdymo priemones ir kiekvienam vaikui pateikti visa tai, kas yra reikalinga normaliam ir sėkmingam jo išsivystymui. Pagaliau šeiminis ugdymas turi dar tą gerą pusę, kad jame sykiu dalyvauja ir vyras, ir moteris. Pilnutinis žmogaus išugdymas negali būti tikslingai įvykdytas be suderintų ugdomųjų vyro ir moters pastangų. Tas pats reikalas yra jaučiamas ir šeimoje, kur jis patenkinamas tuo paprastu faktu, kad tėvas ir motina turi sykiu, nors ir įvairiais atžvilgiais ir laipsniais, ugdomosios veikmės savo vaikams. Tėvas atstovauja šeiminiame ugdyme labiau intelektualiniam valios pradui, motina labiau – intuityviniam jausmo pradui. Bet kadangi vaikų tarpime vaidina persveriamąją rolę pastarasis moteriškas pradas, tai motina yra visų pirma šeiminio ugdymo veikė-

ja. Jei dar pridėsime, kad šeiminis gyvenimas yra pirminė visuomenės lytis, kur paprastai viešpatauja interesų solidarumas, savitarpinė pagalba, bendrai palaikoma tvarka, – tai pamatysime, kad ir visuomeniniu atžvilgiu šeiminis ugdymas turi teigiamųjų savybių, turinčių reikšmės tinkamam vaikų išsivystymui ir pasiruošimui platesniam gyvenimui.

Tačiau reikia gerai nusimanyti, kad visos šitos teigiamosios šeiminio ugdymo savybės išeina aikštėn ir turi faktinos reikšmės vaikų išsivystymui tik normaliomis aplinkybėmis, kai pats šeimos gyvenimas yra vedamas taip, kaip jis privalo būti vedamas, ir kai tėvai nusimano apie ugdomojo veikimo dalykus. Tuo tarpu labai dažnai šeiminiame gyvenime sueina tiek nepalankių aplinkybių, kad šeiminis gyvenimas iškrypsta iš normalių vėžių ir vaikų ugdymas ima eiti nenormalia vaga. Visų pirma tėvų nenusimanymas apie ugdomąsias savo pareigas atsistoja skersai kelio lemtam vaikų ugdymui. Tėvai iš prigimties yra ugdymo veikėjai. Kaipo tokie, jie turi nusimanyti apie šito savo veikimo pareigas. Bet šitas nusimanymas, kaip ir faktinas sugebėjimas dirbti ugdomąjį darbą, iš prigimties neateina. Būti iš prigimties ugdymo veikėju ir neturėti iš prigimties reikiamų šitam veikimui savybių – štai priežastis, kodėl tėvai taip retai teatitinka savo pedagoginį pašaukimą ir šeima taip maža tepadaro naujųjų kartų išauklėjimui. Tuo tarpu plačiojoje visuomenėje nepakankamai nusimanoma, kad ugdomajam veikimui šeimoje, kaip ir kiekvienam kitam rimtam darbui, reikia tinkamai pasiruošti: čia pasitikima sveiku protu, tėvų meile, laisvu įkvėpimu ir kitais panašiais dalykais. Visa tai iš tikro būtų labai gera, jei po šitais vardais faktinai nesislėptų aklas instinktas, racionaliai nepateisinami įpročiai, siauras individualistiškas diletantizmas, kas nėra nei sveikas protas, nei tikra tėvų meilė, nei geras įkvėpimas.

Juk labai dažnai aklas instinktas neleidžia tėvams pažinti savo vaikus tokius, kokie jie yra; jis trukdo statyti jiems iš-

mintingų reikalavimų ir taikyti reikiamas drausmės priemones. Jis spiria dažnai pataikauti vaikų užgaidoms, apskritai panaikina tai, kas galima vadinti tikru ugdymu. Panašus dorinis elgimasis su vaikais yra dorinio tėvų silpnumo ženklas ir todėl galima tikėtis, kad tokie tėvai nekaip sugyvena tarp savęs; o tai taip pat turi neigiamos veikmės vaikų ugdymui. Jei prie to prisideda blogas pavyzdys, kurį tėvai rodo vaikams savo gyvenimu, tai šeiminis ugdymas ne tik nustoja visos savo prasmės, bet dargi virsta vaikams ištvirkimo veiksniu. O kadangi šeimos įtaka, tiek teigiama, tiek ir neigiama, yra būsimam žmonių gyvenimui visuomet didelė bei reikšminga, tai suprantama savaime, su kokiu atsakomybės jausmu tėvai turi tvarkyti savo šeiminį gyvenimą ir rūpintis tinkamu savo vaikų auklėjimu bei lavinimu.

Čia ypač didelis ir atsakingas yra uždavinys motinos, kuri, kaip sakyta, yra pirmutinė šeiminio ugdymo veikėja. Josephas de Maistre'as yra pasakęs, kad žmogus susidaro ant motinos kelių; šitas pasakymas galima net būtų sustiprinti pridėjus, kad tiek fizinis, tiek ir dvasinis naujosios kartos ugdymas prasideda net anksčiau, negu ji suskumba ateiti į šį pasaulį. Yra juk aišku, kad ugdymo reikalams nėra abejingas dalykas, kokie yra fiziologiniai ir psichologiniai tėvų ir ypač motinos nusiteikimai. Galima sakyti, kiekvienas motinos sielos virpėjimas palieka neišdildomų pėdsakų vaiko palinkimuose tiek tada, kai vaikas nėra dar atėjęs į šį pasaulį, tiek ir tada, kai jis yra tiesioginėje motinos globoje. Plačiai suprastos eugenikos uždavinys turėtų būti nurodyti ne tik reikiamus fiziologinius, bet ir psichinius bei dorinius tėvų nusiteikimus, reikalingus ne tik sveikai, bet ir lengviausiai auklėjamai būsimai žmonių kartai.

b. *Valstybė*

Šalia šeimos kitu prigimtuoju ugdymo veiksniu eina visuomenė, arba suorganizuota jos lytis, t. y. valstybė. Vals-

tybei nėra abejingas dalykas, ar ir kaip yra ugdomi jos piliečiai. Juk tiek visuomenės, kiek ir valstybės gyvenimas šiaip ar taip pareina nuo to, kaip yra auklėjami bei lavinami atskiri individai. Visuomenės tradicijos, kultūra, įstaigos yra priklausomos nuo linkmės, kuria yra ugdomos naujos kartos. Ir šita linkmė gali būti kartais tiek klaidinga ir kenksminga, kad pats visuomenės bei valstybės gyvenimas gali atsidurti didžiausiame suirimo pavojuje. Jau vieno tik apsigynimo dėlei visuomenė ir tuo pačiu valstybė turi prigimtosios teisės rūpintis tam tikra prasme ir tam tikrose ribose naujų kartų ugdymu. Pavyzdžiui, valstybei visai prigimta rūpintis fiziniu naujos kartos lavinimu, kad ji pajėgtų pakelti sunkenybes einant krašto apsaugos tarnybą. Valstybė turi taip pat teisę rūpintis valstybiniu ir pilietiniu savo narių auklėjimu, kad jos gyvenimas eitų sklandžiai ir sėkmingai. Pagaliau valstybė turi teisę reikalauti iš savo piliečių tam tikro minimalinio išsilavinimo, kuris yra reikalingas ir privalomas, gyvenant tam tikrą kultūros laipsnį ir vedant atsilaikymo kovą su savo kaimynais. Visais šitais atvejais valstybė turi teisę statyti pozityvių reikalavimų savo piliečiams tiek tiesioginiu, tiek ir netiesioginiu būdu per kitus ugdymo veiksnius, pavyzdžiui, per šeimą arba mokyklą.

Tėvams valstybė turi teisę statyti reikalavimą, kad jie mokytų vaikus tam tikro minimumo ribose, ir sykiu kontroliuoti, kad šitas reikalavimas būtų pildomas. Tačiau valstybė neturi teisės be pakankamų priežasčių kiekvienu atskiru atsitikimu nei atimti iš tėvų arba sumažinti jų ugdomąją valdžią, nei primesti ugdomųjų pareigų, kurios neplaukia savaime iš šeiminių santykių prigimties.

Mokyklų atžvilgiu valstybė turi pareigą teikti moralinę ir materialinę pagalbą privatinei iniciatyvai, kuri turėtų aptarnauti visas ideologines visuomenės grupes, ogi ten, kur privatinė iniciatyva dėl kokios nors priežasties pasirodo ne-

pakankama, valstybė turi teisę ir net pareigą ją papildyti ar net visai atstoti, steigdama ir tvarkydama savo iniciatyva ir išgalėmis įvairių rūšių mokyklų. Apskritai savo santykiuose su mokykla valstybė turi vadovautis principu, kad mokykla turi būti laisva nuo politinės prievartos ir kad faktinai ji negali ir net neturi būti laisva nuo pasaulėžiūros, todėl principialiai geriausia yra ta mokyklų sistema, kuri patenkina visas įvairių pasaulėžiūrų grupes, nedarydama niekam ideologinės prievartos.

Tiesa, visose mokyklose, tiek savose, tiek ir privatinėse, valstybė turi kontrolės teisę, kiek nuo mokyklos darbų pareina visuomenės ir valstybės reikalai. Jei mokykla virsta ardomuoju veiksniu elementarinei doros ir visuomenės santvarkai, tai, aišku savaime, valstybės įsikišimas tokiais atvejais yra ne tik pageidaujamas, bet ir reikalingas. Vis dėlto visais panašiais atvejais valstybės elgimasis turi būti labai atsargus, kad ji galėtų sykiu išvengti individualinės sąžinės suvaržymo ir tinkamai apsaugoti visuomeninės doros bei tvarkos reikalus. Išlaikyti čia deramas taktas ir pusiausvyra yra tiesioginis valstybės organų uždavinys, deja, taip retai lemtai atliekamas praktikoje.

Šiaip ar taip, valstybė, kaipo prigimtasis ugdymo veiksnys, išeina labiausiai aikštėn ryšyje su mokyklų klausimu. Iš vienos pusės, valstybė aprūpina savo ugdomuosius reikalus su pagalba mokyklų, o iš kitos pusės, mokyklos, kad ir tarnauja visuomenės reikalams visai privatiniu būdu, vis dėlto reikalauja iš valstybės mažiausia apsaugoti jų gyvavimo sąlygas.

c. *Bažnyčia*

Šalia valstybės nauju prigimtuoju ugdymo veiksniu yra Bažnyčia. Kiekviena Bažnyčia turi teisių mokyti religinių tiesų ir stovėti doros sargyboje savo tikinčiųjų atžvilgiu. Tai, galima sakyti, yra elementarinė tikinčiųjų teisė, demokra-

tiškai mūsų laikais vadinama sąžinės laisve. Šita teisė tinkamai gali būti laiduota vien tada, kai kiekvienos tikybos ir net kiekvienos pasaulėžiūros žmonės turi savo mokyklas, kur religijos ir doros reikalai yra aprūpinami pagal Bažnyčios ir pasaulėžiūros principus. Todėl Katalikų bažnyčia visai teisingai, pavyzdžiui, Leono XIII lūpomis, išsitardavo prieš mišriąsias religiniu atžvilgiu mokyklas ir net prieš principialiai neutralias mokyklas.

Tiesa, kai mokykloje dėl kokių nors nepergalimų priežasčių sueina įvairių tikybų vaikai arba apskritai vaikai tėvų, kurie yra įvairiai nusistatę pasaulėžiūros atžvilgiu, telieka iš tikrųjų teisingumo dėlei laikytis neutralumo principo tuose klausimuose, kur įvairios tikybos skiriasi tarp savęs arba įvairios pasaulėžiūros ima viena kitai priešta-rauti. Kai mišriosios kalbamu atžvilgiu mokyklos dėl kokios nors priežasties yra neišvengiamos, yra neišvengiamas ir šitaip suprantamas neutralumas. Neutralumas čia yra lygstamasis, ir jis nekliudo, pavyzdžiui, kad atskirų tikybų vaikai turėtų skyrium religijos pamokų, dėstomų savo tikybos atstovų. Šitokis lygstamasis neutralumas yra pakenčiamas, kaipo pereinamoji stadija į mokyklų sistemą, suorganizuotą pagal ideologinius tikybų ir apskritai pasaulėžiūrų skirtumus.

Užtat principialiai nėra priimtinas vadinamasis nelygstamasis neutralumas, kuris stengiasi visai pašalinti religiją iš viešų mokyklų ir kuris tuo pačiu faktinai neigia religijos reikalą ugdymo sistemoje. Iš tikrųjų pasirodo, kad pasaulėžiūra, šalinanti religiją iš ugdymo sistemos, nėra visai neutrali, nes ji išlaiko ugdyme tik savo neigiamąją pažiūrą į religijos reikšmę. Iš kitos pusės, mokykla, kuri norėtų išlaikyti nelygstamąjį neutralumą tikybos ir apskritai pasaulėžiūros atžvilgiu, turėtų taip susiaurinti perteikiamąją savo pareigą, kad ji faktinai būtų suvesta prie bendrų bendriausių mažai reikšmingų dalykų, kurie negalėtų sudaryti rei-

kiamo perteikiamos žinijos branduolio. Tuomet, nekalbant jau apie tai, kad nebūtų vykdoma pilnutinio ugdymo sistema, kuri apima prigimtį, kultūrą ir religiją, būtų taip pat suardytas deramas santykis tarp išvystomosios ir perteikiamosios ugdymo pareigos.

Bažnyčia turi todėl nuosekliai ginti savo nusistatymą už konfesines mokyklas savo tikintiesiems ir visuomet aktyviai ginti savo teises šitoje srityje. Bet iš kitos pusės, Bažnyčios gynėjai neturi pamiršti, kad nedera taip pat statyti kitų tikybų arba kitų pasaulėžiūrų žmones į padėtį, kurioje jie patys nenori būti. Čia privalomas vadinamasis reciprociteto principas. Eidami prie savo konfesinių mokyklų visose švietimo srityse, katalikai, pavyzdžiui, turi užleisti tiek pat laisvės žmonėms, kitaip nusistačiusiems tikybos ir pasaulėžiūros atžvilgiu. Todėl, mano supratimu, katalikai neturėtų mišriosiose pasaulėžiūros atžvilgiu mokyklose versti mokytis religijos netikinčių žmonių vaikus, jei tėvai yra priešingi religijos dėstymui jų vaikams. Tokiu atveju prievarta reiškia principialiai nepateisinamą klerikalizmą, kuris dargi pedagoginiu atžvilgiu galų gale religijai neišeina į naudą.

d. *Aplinka*

Šalia trijų pagrindinių prigimtųjų veiksnių, kuriais yra šeima, valstybė ir Bažnyčia, yra dar, kaip žinome, atsitiktinių veiksnių, kurie taip pat turi tokios ar kitokios įtakos jaunimo išsivystymui, nors šita įtaka vykdoma ne iš pašaukimo, bet atsitiktiniu būdu. Lengva pastebėti, kad ta aplinka, kurioje tenka gyventi naujajai kartai, yra pilna įvairių įvairiausių veiksnių, faktinai turinčių šiokios ar tokios reikšmės jos išsivystymui ir pasiruošimui gyvenimui. Čia atsitiktiniais ugdymo veiksniais yra visų pirma grynai fizinės bei geografinės gyvenimo aplinkybės, būtent: ir namai, kur gimsta ir auga vaikai, ir aplinkinės vietos, kur jiems tenka

žaisti ir naudotis grynu oru, ir apylinkės gamta, kurioje jie susipažįsta su prigimtuoju pasauliu, ir klimato ypatybės, kurios turi ne tik fizinės, bet ir psichinės įtakos jaunimo gyvenimui. Juo aukštesnė yra materialinė kultūra ir juo išmintingiau ji yra tvarkoma, juo daugiau šitie atsitiktiniai veiksniai turi teigiamos veikmės naujosioms kartoms.

Iš kitos pusės, atsitiktiniais ugdymo veiksniais yra aplinkoje ir tie žmonės, su kuriais jaunimui tenka susidurti beaugant ir bebrėstant. Be tėvų ir kitų šeimos narių, čion priklauso giminaičiai, draugai ir šiaip jau suaugę žmonės, kurie sugeba turėti įtakos jaunajai kartai. Šitie atsitiktiniai veiksniai kartais gali turėti labai didelės įtakos jaunimo nusistatymui ir apsisprendimui tiek į gera, tiek į bloga, ir, be kita ko, yra labai svarbūs visuomeninio išsiauklėjimo atžvilgiu. Apskritai per žmones, kurie apsupa jaunimą, veikia jį visuomeninė santvarka, kuri taip pat gali būti priskaityta prie atsitiktinių veiksnių.

Paminėjus apie visuomeninės santvarkos įtaką jaunimui, visai tikslu pereiti nuo jos prie kultūrinės įtakos apskritai, nes visuomenė yra tik viena iš kultūros arba civilizacijos apraiškų. Ir iš tikro reikia pripažinti, kad kultūrinio gyvenimo aplinkybės turi didžiausios reikšmės naujųjų kartų išsivystymo linkmei ir jų subrendimo laipsniui. Taisyklingai bei planingai kultūros įtaka pasireiškia mokykloje, bet ir šalia mokyklos kultūra nesiliauja veikusi jaunimą.

Kadangi atsitiktinių ugdymo veiksnių įtaka gali būti ir paprastai yra labai didelė, tai ugdytojai, suprantamas dalykas, negali būti jiems abejingi. Būtent, pedagogas, vadovaudamas savo ugdytinio išsivystymui bei brendimui, privalo pažinti tikrą atsitiktinių ugdymo veiksnių reikšmę ir paskui atitinkamai juos tvarkyti savo ugdytinio gyvenime, kiek, žinoma, tai gali nuo jo pareiti. Atsitiktinių ugdymo veiksnių atžvilgiu pedagogui galima sulig tuo statyti trejopų uždavinių. Pirma, jis privalo mokėti įvertinti atsitiktinių

veiksnių reikšmę savo ugdytinio ugdymui ir nustatyti atitikimo santykį tarp jų ir ugdytinio ypatybių, būtent: amžiaus, lyties, individualybės, temperamento ir t. t. Ir čia atsitiktinių ugdymo veiksnių atžvilgiu privalu kiek galima išlaikyti taisyklę, kad ugdymo priemonės privalo būti individualizuojamos pagal ugdytinio prigimtį ir individualines ypatybes. Antra, ugdytojas privalo kiek galėdamas stiprinti teigiamąją atsitiktinių ugdymo veiksnių įtaką, statydamas savo ugdytinį į tam tikras aplinkybes arba stiprindamas įspūdį tinkamais paaiškinimais, pavyzdžiais, asmenine įtaka ir t. t. Pagaliau trečias pedagogo uždavinys yra saugoti savo ugdytinius nuo neigiamosios atsitiktinių veiksnių įtakos, ar šalinant šituos veiksnius, ar mažinant jų įtaką, ar net išvystant savo ugdytiniuose atsparumą prieš neigiamąją atsitiktinių veiksnių įtaką, stiprinant juose kritiškumą ir atsakomybės jausmą ir darant jiems įtakos įteigiamojo įkvėpimo priemonėmis.

Apskritai reikia žinoti, kad atsitiktinių veiksnių įtaka negali būti visai panaikinta jaunimo gyvenime. Todėl, iš vienos pusės, tenka rūpintis, kad šita įtaka būtų mažiausiai kenksminga, o iš antros pusės, reikia palaikyti ir net stiprinti tie atsitiktiniai veiksniai, kurių įtaka yra teigiama. Bet, šiaip ar taip, pedagogas turi pažinti ir nuolat kontroliuoti atsitiktinius veiksnius, turinčius įtakos jaunimo gyvenimui.

Iš to, kas pasakyta, galėjo paaiškėti, kad žmonės ne visuomet yra ugdymo veikėjai ir kad jie dažnai tėra vien ugdymo veiksniai ir dargi tik atsitiktiniai. Ugdymo veikėjais, kaip žinome, yra asmenys, priklausą prie pašauktųjų ugdymo veiksnių ir sąmoningai varą ugdymo darbą. Tokiais veikėjais yra visų pirma tėvai, paskui – mokyklų ir auklėjamųjų įstaigų pedagoginis personalas ir pagaliau mokomosios Bažnyčios atstovai. Savaime suprantama, kad iš ugdymo veikėjų visai tikslinga reikalauti tinkamo pasiruošimo ugdomajam veikimui toje srityje, kurioje jiems tenka

dirbti. Todėl racionalu būtų kultūringoje visuomenėje reikalauti tam tikrų pedagoginių kvalifikacijų ne tik iš mokytojų-auklėtojų profesionalų ir mokomosios Bažnyčios atstovų, bet ir iš žmonių, besiruošiančių sudaryti šeimą.

Šitaip statyti ugdymo veikėjų klausimą verčia kultūrinė ugdomojo veikimo pažanga, nes nesunku pastebėti šitokis santykiavimas tarp atsitiktinių ugdymo veiksnių, pašauktųjų veiksnių ir kvalifikuotų ugdymo veikėjų: pirma, juo daugiau turi reikšmės naujųjų kartų ugdymui pašauktieji ugdymo veiksniai, palyginus su atsitiktiniais veiksniais, juo labiau laiduojama kultūrinė ugdomojo veikimo pažanga; antra vertus, juo didesnė yra ugdomoji kvalifikuotų ugdymo veikėjų rolė tarp pašauktųjų veiksnių, juo tikslingesnis, sąmoningesnis ir sėkmingesnis yra pats ugdomasis veikimas. Todėl, organizuojant ugdomąjį veikimą visuomenėje, reikia rūpintis, kad pašauktųjų ugdymo veiksnių rolė nuolatos didėtų atsitiktinių ugdymo veiksnių sąskaita ir kad tarp pašauktųjų veiksnių nuolatos didėtų planinga bei sisteminga kvalifikuotų ugdymo veikėjų rolė. Tačiau reikia visados skaitytis su faktu, kad pašauktieji ugdymo veiksniai negali niekados visai panaikinti atsitiktinių veiksnių įtakos, nei kvalifikuoti ugdymo veikėjai atstoti visus pašauktuosius veiksnius.

Kalbant apie ugdomojo veikimo sėkmingumą, visų pirma tenka pastebėti, kad iš pusės *ugdomųjų veiksnių* pirma sėkmingumo sąlyga yra harmoningas sutarimas su *ugdymo veikėjų* įtaka. Juo daugiau priešingų įtakų ugdymo veikėjas sutinka iš pusės pašauktųjų ar atsitiktinių veiksnių, juo sunkesnis yra jo darbas ir juo mažiau galima iš jo tikėtis sėkmingumo. Negalima juk abejoti, kad nesutarimas pašauktųjų veiksnių, t. y. šeimos, valstybės ir Bažnyčios, tarp savęs, o paskui jų nesutarimas su kvalifikuotais ugdymo veikėjais turi pačiam ugdymui daug neigiamos reikšmės. Taip pat ugdymo reikalai kenčia ir tuomet, kai atsitiktiniai ugdymo

veiksniai nesutaria su pašauktaisiais veiksniais ir ugdymo veikėjais. Ir šituo atveju ugdytiniai patiria priešingų ir nesuderintų įtakų, kurios negali neįnešti disharmonijos į ugdymo eigą. Pagaliau svarbi sėkmingumo sąlyga yra taip pat sutarimas tarp įvairių ugdymo veikėjų, kurie sueina viename ugdymo darbe. Žodžiu tariant, sutarimas tarp atskirų ugdymo veiksnių ir veikėjų yra būtina sąlyga harmoningam bei sėkmingam naujųjų kartų ugdymui.

e. *Ugdytojas*

Nėra abejotina, kad ugdymo reikalas labiausiai pareina nuo to, kokie yra kvalifikuoti ugdymo veikėjai, arba, trumpiau tariant, ugdytojai. Todėl šioje vietoje visai pravers susidomėti, kad ir trumpam, teigiamosiomis ugdytojo kokybėmis.

Bendriausiai imant dalyką, reikia pasakyti, kad ugdytojas turi pasižymėti keturiomis formalinėmis kokybėmis, būtent: 1) bent minimaliniu pedagoginiu gabumu, 2) teoriniu nusimanymu, 3) praktiniu patyrimu ir 4) faktinu sugebėjimu dirbti pedagogo darbą. Bent minimalinis pedagoginis gabumas apsprendžia pedagogo pašaukimą. Teorinis nusimanymas reikalingas pedagogo sąmoningumui ir yra įgyjamas su pedagogikos mokslo pagalba. Praktinis patyrimas pagilina teorinį nusimanymą ir ruošia faktinąjį sugebėjimą. Galima būtų manyti, kad jei kas turi pedagoginį gabumą, teorinį nusimanymą, praktinį patyrimą, tuo pačiu jis yra pedagogas, faktinai sugebąs sėkmingai dirbti ugdomąjį darbą. Iš tikrųjų, kai kalbama apie faktinąjį sugebėjimą, reikalaujama iš pedagogo ištisa naujų kokybių eilė, be kurios pedagogas vis dėlto negali tinkamai dirbti savo darbo. Pavyzdžiui, žmogus gali turėti iš prigimties pedagoginį gabumą, gali įsigyti ir teorinio nusimanymo, ir praktinio patyrimo, bet jei jis nemėgsta ugdomojo darbo arba nemėgsta paties jaunimo, tai jis faktinai nesugeba dirbti kaip reikiant ugdomojo darbo.

Savo darbo pamėgimas ir atsidėjimas savo profesijai yra pedagogui reikalingi jau todėl, kad ugdomasis menas yra tam tikra kūryba, kuri be įkvėpimo, be tam tikro dvasios pakilimo, be susižavėjimo savo kuriamuoju tikslu nėra vaisinga. Žodžiu tariant, pedagoginiame darbe yra reikalingas tam tikras erosas, arba entuziazmas. Ugdytinis tik tada užsidega noru eiti ten, kur jį veda ugdytojas, kai pastarasis įdeda į darbą visą savo sielą.

Atsidėjimas su meile profesiniam savo darbui yra tik viena, tiesa, labai svarbi, teigiamoji kokybė, nuo kurios pareina faktinas sugebėjimas dirbti ugdomąjį darbą. Šalia šitos kokybės galima numatyti įvairių įvairiausių teigiamųjų kokybių, kurios yra pageidaujamos faktinam ugdytojo sugebėjimui. Net ugdytojo fizinė prigimtis ir išviršinė išvaizda turi šituo atžvilgiu nemaža reikšmės. Žmogus be sveikatos, be tvirtų nervų, be patraukiančios išvaizdos, pavyzdžiui, su ryškiu fiziniu defektu, turi žymiai mažiau davinių sėkmingai dirbti ugdomąjį darbą, negu tas, kas šitų trūkumų neturi.

Apskritai ugdytojas turi visai sąmoningai rūpintis išviršinėmis savo kokybėmis. Gero ugdytojo veidas turi būti malonus, atviras ir dvelkiąs pasiryžimu. Apsirėdymas privalo būti paprastas, bet visuomet švarus, be apsileidimo, bet taip pat be nereikalingo šaunumo. Visas užsilaikymas ir judesiai privalo pasižymėti ramumu, tvirtumu ir tikslingumu. Svyravimas, nepasitikėjimas savimi, juokingi bei netikslingi gestai yra neigiamos kokybės. Gera akis, jautri klausa, skambus ir malonus balsas, aiški ir gryna tarsena – štai dar keletas kokybių, kurios suteikia gerų patarnavimų ne tik mokytojui, bet ir auklėtojui. Pedagogai, nekreipią dėmesio į fizines savo kokybes ir išviršinę išvaizdą, iš tikrųjų nepanaudoja visų ugdomųjų priemonių savo darbui ir tuo pačiu jį apsunkina. Tuo tarpu visuomet privalu laikyti galvoje, kad pedagogas ir ypač auklėtojas dalyvauja savo darbe vi-

sa savo būtybe, nes šitoje jo būtybėje nėra nė vienos galios, visai abejingos ugdomajam darbui.

Žinoma, negalima nesutikti su tuo, kad ugdomajam darbui daug svarbesnės už fizines kokybes yra intelektualinės, arba protinės, ir moralinės, arba dorinės, ugdytojo kokybės. Aiškus, pavyzdžiui, yra dalykas, kad be sveiko proto ugdytojas negali pasiekti tos ugdomosios išminties, kuri sudaro vieną iš svarbiausių teigiamųjų jo profesijos kokybių ir kuri yra tikriausia ugdytojo autoriteto atrama. Taip pat silpnos valios žmogus maža teturi šansų turėti tvirtos ugdomosios įtakos savo ugdytiniams. Protinės teigiamosios kokybės ypač yra svarbios mokytojui. Dorinės teigiamosios kokybės yra ypač svarbios auklėtojui. Bet kadangi kiekvienas mokytojas turi būti sykiu ir auklėtojas, o iš antros pusės, kiekvienas auklėtojas, kaip sakyta, privalo turėti ugdomosios išminties ir pamokomųjų gabumų, tai šiaip ar taip kiekvienas pedagogas turi pasižymėti ir protinėmis, ir dorinėmis teigiamosiomis kokybėmis.

Doriniu atžvilgiu ugdytojas turi pasižymėti savo ugdytinių akyse tam tikra didybe ir apskritai turi būti simpatiškas jaunų idealistų akyse. Bet, žinoma, viena iš svarbiausių dorinių ugdytojo kokybių turi būti tvirtas būdas. Ugdytojas dažnai turi papildinėti savo ugdytiniuose sąmoningo nusistatymo ir laisvo apsisprendimo stoką. Jis turi taktiškai įkvėpti jiems pasitikėjimo jo autoritetu ir sykiu tvirtai laikyti juos šito autoriteto priklausomybėje. Kitaip tariant, kol ugdytinis nesugeba sudaryti tvirtų normų savo elgimuisi ir nesugeba joms laisvai paklusti, ugdytojas turi jam vadovauti savo valios galia, ir čia tvirtumas yra būtinai reikalingas. Ugdytojas, kuris pasiduotų klaidingo gailestingumo jausmams ir leistų ugdytiniui eiti ten, kur neša jį jo užgaidos ir neprotingi polinkiai, padarytų jam blogą patarnavimą. Tačiau nereikia klaidingai suprasti kalbamo čia tvirtumo. Pedagoginis tvirtumas anaiptol nereiškia prievartos

ir faktinai yra surištas su dideliu kantrumu ir dideliu švelnumu. Pedagoginis taktiškumas čia apsireiškia mokėjimu sujungti moralinę jėgą su švelniu gerumu ir sužadinti ugdytiniuose sykiu ir meilę, ir klusnumą.

Pagaliau ir jausmų srityje ugdytojas privalo turėti tam tikrų kokybių, be kurių sunku būtų atlikti ugdomasis darbas. Apskritai ugdytojas negali būti bejausmis žmogus. Jaunimas, kuris gyvena jausmais daugiau už kitų amžių žmones, mėgsta būti ne tik suprastas, bet ir atjaustas bei užjaustas. Štai kodėl bejausmis ugdytojas nesužadins niekados didesnės simpatijos jaunose širdyse. Jau iš šito fakto plaukia savaime išvada, kad ugdytoją ir ugdytinį turi surišti tam tikras giminiškumas, kuris lotyniškai vadinamas *congenialitas*. Šitas giminiškumas negali būti tiesioginis tolygumas. Iš tikrųjų tai yra tam tikras panašumas, kurį visų pirma charakterizuoja dvasios jaunatvė. Vadinasi, ugdytinio prigimties jaunumą turi atitikti ugdytojo dvasios jaunumas. Jaunatvė iš prigimties yra linksma bei džiaugsminga, paslanki į praktinį idealizmą ir pilna entuziazmo tam, kas yra tikra, gražu, gera, šventa, žodžiu tariant, kas yra kilnu. Dvasios jaunatvė pasižymi analoginėmis kokybėmis: ji reiškiasi dvasios giedra ir džiaugsmingumu; ji taip pat yra pilna entuziazmo visam tam, kas yra kilnu, gražu, gera, šventa. Ji taip pat nenurimsta pilko gyvenimo bėgyje ir yra pasiryžusi su idealistiniu užsimojimu tarnauti idealui. Todėl kai jaunimo prigimties jaunumą atitinka ugdytojo dvasios jaunumas, atsiranda tarp jo ir jo ugdytinių tasai giminiškumas arba panašumas, kuris padaro, kad abiejų pusių pastangos gali sutarti tarp savęs ir sėkmingai pasireikšti daugeriopais vaisiais.

Jei dabar tektų padaryti bendra išvada, koks privalo būti pedagogo tipas, tai, trumpai tariant, reikėtų pasakyti, kad pedagogas turi kiek galėdamas arčiau prieiti pilnutinio žmogaus tipą. Iš visų profesijų pedagogo profesija iš esmės rei-

kalauja, kad jos darbininkai būtų pilnutiniai žmonės. Ir tai savaime suprantama, prisiminus, kad ugdymas turi būti pilnutinis ugdymas. Tuo tarpu tik tas sugeba būti pilnutinio ugdymo darbininkas, kas pats yra nors tam tikru laipsniu pilnutinis žmogus. Tai, kas čia pasakyta apie pedagogą apskritai, dar didesniu laipsniu pritinka kunigui, kuris yra pedagogas aukščiausia ir kilniausia šito žodžio prasme. Krikščioniškas apaštalavimas yra aukščiausia auklėjimo lytis, kokia tik galima įsivaizduoti ugdomajam veikimui. Bet juo aukštesni yra uždaviniai, juo didesnės yra pareigos. Kilnumas iš tikro įpareigoja.

Ugdytojas, jungiąs savyje visas teigiamąsias kokybes, būtų idealus ugdytojas. Savaime suprantama, kad idealių ugdytojų tikra šito žodžio prasme, kaip ir idealių žmonių, visai nėra. Yra tik daugiau ar mažiau prisiartinančių prie idealo ugdytojų. Bet paprastai ugdytojas turi sykiu ir teigiamųjų, ir neigiamųjų ypatybių. Be to, viename ugdytojuje labiau pasireiškia vienos teigiamos kokybės, kitame – kitos. Svarbiausieji veiksniai, su kuriais dažniausiai yra surištos teigiamosios ugdytojo kokybės, yra amžius, lytis, temperamentas, individualiniai gabumai ir asmenybės tipai. Iš pagrindų šitą klausimą tyrinėja pedagoginė psichologija, todėl ilgiau prie jo sustoti man nėra pareigos. Noriu tik šia proga iškelti aukštėn svarbiausius klausimo dalykus, kad paaiškėtų būsimiems pedagogams reikalas studijuoti ir tą pedagoginės psichologijos dalį, kuri turi savo objektu ugdytojo psichologiją.

Visų pirma imkime klausimą, kokia prasme ugdytojo kokybės pareina nuo jo amžiaus. Ugdytojui reikalingas yra tam tikras pedagoginis subrendimas, kuris iš tikrųjų įvyksta tada, kai jis tampa pajėgus reikštis ugdomajame darbe reikiamu pedagoginiu autoritetu. Negali juk autoritetu naudotis ugdytojas, kuris nepasižymi nei tvirtu būdu, nei aiškia pasaulėžiūra, nei gyvenimo pažinimu, nei savarankišku

sprendimu. Bet visa tai ateina vienam žmogui anksčiau, kitam vėliau, ir net negalima čia nustatyti tam tikrų amžiaus ribų, kaip kad tai daroma prigimties subrendimui. Pedagoginis subrendimas gali ateiti vienam žmogui su 25 jo amžiaus metais, tuo tarpu kitas gali pasijusti esąs subrendęs pedagoginiam darbui tik turėdamas 35 metus. Žodžiu tariant, pedagogas neprivalo būti per jaunas pedagoginiu atžvilgiu, imdamasis ugdomojo darbo.

Tačiau iš konstatavimo šito fakto negalima dar padaryti išvados, kad juo senesnis yra auklėtojas savo amžiumi, juo jis yra geresnis. Ir jaunas amžius, ir senesnis amžius turi savo teigiamų ir neigiamų ypatybių. Jaunas ugdytojas jau iš prigimties pasižymi tuo dvasios jaunumu, kuris yra privalomas geram pedagogui. Jis todėl geriau už senesnius savo draugus gali suprasti jaunuomenę, lengviau sugeba prie jos prisitaikyti, turi daugiau džiaugsmingumo, užsidegimo darbui, daugiau judrumo, gyvumo, žodžiu tariant, daugiau veiklumo ir gyvybės, kas taip patinka jaunuomenei ir ją patraukia. Bet sykiu jaunas ugdytojas turi mažiau susivaldymo, rimties ir tvirtumo, patyrimo ir metodingumo. Šitomis pastoviomis kokybėmis pasižymi dažniau senesni ugdytojai, kurie, iš kitos pusės, neturi dažnai tų teigiamų kokybių, kurios yra prigimtos jauniems ugdytojams ir apie kurias buvo ką tik kalbėta. Jei pagyvenęs jau pedagogas nelaimi savo gyvenimo žygiais pastovios dvasios jaunatvės, tai jis vis labiau tolsta nuo jaunuomenės, vis mažiau ją supranta, vis sunkiau prie jos prisitaiko, tampa kaskart jai svetimesnis, vis mažiau turi jai kantrumo ir apykantos ir pagaliau pasidaro visai negalįs vadovauti ir ugdyti naujos kartos.

Žodžiu tariant, jei, iš vienos pusės, pedagogas neprivalo būti per jaunas, tai, iš kitos pusės, jis neprivalo būti per senas. Šita senatvės riba vieniems ugdytojams pasitaiko anksčiau, kitiems – vėliau, ogi vėliausiai ji ateina pas ugdytojus, kurie sugeba įsigyti pastovios dvasios jaunatvės. Tuomet

pedagogas gali dirbti ugdomąjį darbą beveik iki pat savo mirties, kol neša šiaip ar taip jo fizinės jėgos. Bet reikia čia pat konstatuoti, kad tikra dvasios jaunatvė yra senesniame amžiuje laiminga išimtis ir dažnai nepasitaiko.

Lytis, kaip paminėta, yra taip pat viena iš aplinkybių, nuo kurių pareina tokios ar kitokios ugdytojo kokybės. Buvo jau kitokia proga sakyta, kad vieną kartą vyrų savybės, kitą kartą moters savybės geriau gali atitikti ugdymo reikalus. Apskritai sakant, ugdant mergaites labiau reikalingas yra moters ugdytojos dalyvavimas ugdomajame darbe ir atvirkščiai, ugdant berniukus labiau reikalingas vyrų ugdomasis veikimas, nors nei pirmuoju, nei antruoju atveju negalima apsieiti visiškai be antrosios lyties pagalbos. Tik moters rolė yra didesnė pradedamajame ugdymo tarpsnyje, kai vystosi emocionalinis žmogaus gyvenimas, arba jausmingumas, tuo tarpu baigiamajame ugdymo tarpsnyje labiau yra reikalingas vyro tvirtas vadovavimas, kadangi šituo laiku privalo galutinai nusistatyti tvirtas ugdytinio būdas ir sąmoninga pasaulėžiūra. Viduriniame ugdymo tarpsnyje labiau yra pageidaujamas didesnis vyrų dalyvavimas lavinant berniukus ir didesnis moterų dalyvavimas auklėjant mergaites. Visa tai todėl, kad moteris iš prigimties yra intuityvinis jausmo tipas, o vyras – intelektualinis valios tipas. Aišku savaime, kad vyras ugdytojas ir moteris ugdytoja dažniau ir ryškiau pasižymi tomis pedagoginėmis kokybėmis, kurios labiau atitinka prigimtuosius vienų ir kitų tipus. Nenuostabu, pavyzdžiui, kad vyrui lengviau negu moteriai įsigyti pedagoginio tvirtumo, kuris taip reikalingas pedagogo autoritetui palaikyti. Bet iš kitos pusės, moteriai yra lengviau įsigyti to jausmingo švelnumo, kuris yra taip reikalingas vedant dorinimo darbą, ypač ankstybame vaikų amžiuje. Ir šiaip jau moteris, intuicijos vedama, sugeba arčiau prieiti prie vaiko sielos ir ją labiau paveikti, tuo tarpu vyras pajėgia įsigyti daugiau pasitikėjimo ir autorite-

to jaunuolių amžiuje. Kadangi vyriško ir moteriško būdo skirtumai yra tiek dideli, kad vyras ir moteris negali viens antro visiškai pavaduoti ugdomajame darbe, tai telieka padaryti išvadą, kad vyras ir moteris turi šiuo darbu pasidalyti pagal savo prigimties ypatybes.

Prie veiksnių, kurie turi reikšmės mokytojo-auklėtojo ugdomajam veikimui, priklauso, be minėtų jau amžiaus ir lyties, taip pat temperamentas, arba pobūdis. Reikia visų pirma pažymėti, kad kiekviena temperamentų rūšis stiprina vienas pedagogo ypatybes ir silpnina kitas. Temperamentas, arba pobūdis, kaip žinome, yra emocionalinis žmogaus savitumas, pareinąs nuo atoveikos greičio ir jausmo įtampos. Buvo savo laiku sakyta, kad sangvinikas pasižymi dideliu atoveikos veikumu, bet maža jausmo įtampa, cholerikas – dideliu atoveikos veikumu ir taip pat didele jausmo įtampa, melancholikas – mažu atoveikos veikumu, bet didele jausmo įtampa, flegmatikas – mažu atoveikos veikumu ir taip pat maža jausmo įtampa. Griežtai priešingi tipai yra sangvinikas melancholiko atžvilgiu ir cholerikas flegmatiko atžvilgiu.

Savo laiku buvo taip pat sakyta, kad kiekvienas amžius turi sau prigimtą temperamentą: jaunatvę labiausiai atitinka sangviniškas temperamentas, subrendusį žmogų – choleriškas temperamentas, senstantį žmogų – melancholiškas temperamentas ir pagaliau senatvę – flegmatiškas temperamentas. Iš čia matyti, kad jaunas pedagogas turi daugiausiai šansų pasižymėti sangviniškumu, pilnai subrendęs ir patyręs pedagogas turi daugiau šansų pasižymėti choleriškumu, senstąs pedagogas – melancholiškumu, pasenęs pedagogas – flegmatiškumu. Kiekvienas temperamentas įneša į ugdomąjį darbą tam tikras kokybes: sangvinikas – daug gyvumo ir širdingumo, cholerikas – tvirtumo ir rimtumo, melancholikas – metodo, atsargumo ir nepasitikėjimo, flegmatikas – rimties, kartais pereinančios į nuobodumą. Per

didelis sangvinikas ir per didelis flegmatikas reiškia ugdomajame darbe beveik tą pat, ką ir per jaunas ir per senas pedagogas. Tai yra kraštutinės apraiškos, kurios neleidžia žmogui lemtai eiti pedagogo pareigas. Šiaip jau yra pageidaujama, kad pedagogo asmenyje joks temperamentas negautų vienašališko išsivystymo, nes pedagogo profesija reikalauja išsyk kokybių, kurios sudaro įvairių temperamentų ypatybes. Geram pedagogui yra pageidaujamas ir sangviniko pastabumas bei gyvumas, ir choleriko griežtas pasiryžimas atsiekti savo tikslą, ir melancholiko apsimąstymas ir atsargumas, ir kartais net flegmatiko kantrumas ir lėtas reagavimas į kai kuriuos ugdytinių pasielgimus.

Žodžiu tariant, ugdytojas niekados neprivalo pasiduoti savo temperamento polinkiams savaimingai ir nekritiškai. Jis turi pažinti savo temperamentą, įvertinti jį visai bešališkai ir tvirto būdo priemonėmis ugdyti jį ta linkme, kuri priartina jį prie pedagogo idealo. Ar jis yra pasyvus, ar aktyvus, ar jo jausmai pasiekia didelės, ar mažos įtampos, jis visados turi save kontroliuoti aiškia proto šviesa ir save valdyti tvirta valios galia. Kitaip tariant, ugdytojo temperamentas turi būti palenktas jo išlavintam būdui.

Toliau prie veiksnių, kurie sudaro ugdytojo tipą, priklauso individualiniai gabumai. Šitie gabumai gali būti labiau praktinės arba labiau teorinės prigimties. Pavyzdžiui, praktiniu gabumu yra intuityvinis sugebėjimas išlaikyti pedagoginį taktą, o iš kitos pusės, teoriniu pedagoginiu gabumu bus sugebėjimas tinkamai išdėstyti pamoką ir nejučiomis priversti mokinius lengvai ją pasisavinti. Individualinių gabumų, kaip jau sakyta, nepakanka norint būti geru pedagogu, nes tarp gabumų ir sugebėjimo dirbti ugdomąjį darbą yra atstumo, kurį tegali užpildyti vien pedagoginės studijos ir pratybos, kitaip tariant, pedagoginis nusimanymas ir patyrimas. Lavinti ir tobulinti galima neribojamai tiek teorinius, tiek praktinius gabumus, tuo tarpu iš prigimties

vieni ugdytojai gali pasižymėti didesniais praktiniais, kiti – didesniais teoriniais gabumais.

Kai pedagogas turi daugiau praktinių ugdomųjų ypatybių, jis labiau tinka į auklėtojus dorintojus siaurąja to žodžio prasme. Ogi kai pedagogas turi daugiau teorinių ugdomųjų gabumų, jis tinka labiau į lavintojus protintojus, paprastai sakant, į mokytojus. Tarp praktinių ugdomųjų gabumų ypatingą rolę vaidina įgimtas taktiško valdymo talentas. Jei nėra geras jaunųjų sielų valdytojas tas, kas pasižymi per dideliu minkštumu, drovumu ir svyravimu, tai taip pat nėra geras jaunųjų sielų vadovas ir žmogus, per daug griežtas, aštrus ir žiaurus drausmės atžvilgiu. Čia, kaip jau sakyta, yra reikalingas didelis pedagoginis taktiškumas, kuris iš dalies ateina žmogui sykiu su įgimtais gabumais. Savaime suprantama, kad net nedidelis toks gabumas gali būti žymiai išvystytas ir ištobulintas pedagoginėmis studijomis ir pratybomis.

Apie teorinius pedagogų gabumus sprendžia intelektualinis jų savitumas, apie kurį buvo savo laiku kalbėta. Pavyzdžiui, įsiminimo būdai, akustiškas, optiškas ir motoriškas, arba girdimasis, regimasis ir judamasis, suteikia pedagogui tam tikrų savybių, kurios leidžia vieniems iš jų geriau mokyti vienų dalykų, kitiems kitų dalykų. Piešimo mokytojas turi pasižymėti regimuoju įsiminimo būdu, muzikos mokytojas – girdimuoju įsiminimo būdu, kalbos mokytojas – girdimuoju ir judamuoju būdu, gimnastikos mokytojas – judamuoju būdu ir t. t. Tačiau šitie teoriniai pedagogų gabumai nepriklauso prie svarbiausių veiksnių, kurie apsprendžia intelektualinius jų tipus.

Daug svarbesni yra tie teoriniai gabumai, nuo kurių pareina intelektualinio veiklumo tipai. Ogi šitokių pagrindinių tipų galima pastebėti trejetas. Yra tai empirikas, protaujantis tyrinėtojas ir filosofuojantis sintetikas. Empirikas pasižymi gabumu konstatuoti ir registruoti faktus. Jis

ypač vertina žinių gausumą, mėgsta domėtis atskiromis smulkmenomis ir kuo daugiausiai pajėgia sistematizuoti savo žinias. Tačiau jam nėra prigimta ypatinga protavimo galia. Tokia galia užtat pasižymi antras intelektualinis tipas, pavadintas protaujančiu tyrinėtoju. Šis visų pirma ir visur stengiasi susekti priežastingą dalykų sąryšį. Jis nepasitenkina vienu pastebėjimu ir įsidėmėjimu. Jam svarbu išsiaiškinti klausimai: kodėl, kaip ir kam? Todėl ne smulkmenų gausa, bet dalykų esmė ir pagrindas jam labiausiai rūpi. Protaujantis tyrinėtojas nėra tačiau visados linkęs suvesti į vieną visumą atskirus savo patyrimus. Jis dažnai pasitenkina atskirų dalykų analize, bet nesuima pasiektų išdavų į vieną organišką sintezę. Pastaruoju gabumu pasižymi filosofuojantis sintetikas, kuris tarsi atbaigia tai, ką buvo pradėjusiu pirmuodu tipu. Nuo konstatuotų empirinių faktų per protautinį jų ištyrimą ir išaiškinimą jis eina prie visuotinės sintezės, kuri galų gale turi sudaryti sistemingą pasaulėžiūrą.

Nesunku pastebėti, kad tarp trijų intelektualinių tipų yra tam tikras logiško išsivystymo sąryšis, nes pažinimo sistema paprastai privalo turėti tris tarpsnius: pirma, faktų konstatavimą, antra, jų analizavimą, trečia, žinių sintetizavimą. Pasirodo, kad ir intelektualiniame jaunosios kartos išsivystyme trys tarpsniai seka vienas po kito faktiškoje išsivystymo eigoje. Mažas vaikas iš pat pradžios visai išviršiniu būdu pastebi, domisi ir konstatuoja faktus. Kiek paūgėjęs jis statosi klausimus: kodėl, kaip ir kam? ir stengiasi surasti priežastingų aiškinimų. Pagaliau, eidamas į subrendimą, jis suveda atskiras žinias į sistemą ir stengiasi susidaryti sintetinę pasaulėžiūrą. Jei tokia yra mokslinio tyrinėjimo eiga, jei tokia pat yra protinio žmogaus išsivystymo tvarka, tai ir protinimo metodas turi būti pritaikytas pačiai dalykų prigimčiai. Štai kodėl pirmame protinimo tarpsnyje persveria nusakomasis arba aprašomasis metodas, viduriniame – katecheti-

nis klausimų ir atsakymų metodas ir aukštesniame – sistemingas dėstymo metodas. O kadangi kiekvienas intelektualinis tipas pasireiškia ugdymo darbe pagal savo įgimtus polinkius, tai dera padaryti nuosekli išvada, kad nusakomąjį tarpsnį geriausiai atitinka sistematizuojantis empirikas, sugebąs tinkamai nusakyti dalyką; katechetinį, arba vidurinį, tarpsnį – protaujantis tyrinėtojas, mokąs tinkamai sutvarkyti klausimų ir atsakymų sistemą, ir pagaliau trečią, aukštesnį, tarpsnį – filosofuojantis sintetikas, pajėgiąs įpratinti savo ugdytinius dirbti sistemingą protinį darbą ir sąmoningai kurti plačią pasaulėžiūrą. Žodžiu tariant, atskiri intelektualiniai pedagogų tipai gali rasti savo gabumams tinkamo pritaikymo tam tikruose ugdymo tarpsniuose. Kadangi visi gabumai retai tepasitaiko krūvoje, tai ir čia, kaip kad ir su ugdytojų skirtingumu lyties atžvilgiu, yra pageidaujamas pasidalijimas darbu pagal įgimtus gabumus.

Pagaliau apie ugdomąsias pedagogų savybes sprendžia taip pat asmenybės tipas. Asmenybė yra tai, kas sudaro esminį protingo bei laisvo asmens turinį. Negali būti abejojimo, kad ugdomajam darbui, kur ugdytojas dalyvauja visa savo būtybe, turi didžiausios reikšmės jo asmenybės tipas. Žmogaus asmenybė yra visuomet gyva jo veiklumo versmė; ji paspalvina šitą veiklumą tokiomis ypatybėmis, nuo kurių pareina ugdytojo simpatingumas arba nesimpatingumas jo ugdytiniams. Ugdyti žmogus nereiškia vien taikyti jam tam tikri metodai ir priemonės pagal tam tikras taisykles. Tarp šitų taisyklių ir ugdytinio sielos stovi visuomet gyvas ugdytojo asmuo, kuris yra tasai dinaminis veiksnys, be kurio pats ugdomasis darbas, kaipo suaugusio žmogaus veikmė nesuaugusiam, nėra galimas. Todėl pedagogų teoretikų sakoma, kad „asmenybės galia veikia ugdomajame darbe tarsi savo rūšies sugestija, arba įtaiga"*.

* *Krieg – Grunwald.* Lehrbuch der Pädagogik. Geschichte und Theorie. – Paderborn, 1913. – P. 392.

Ir iš tikro, ugdytojo asmenybė yra gyva galia, kuria remiasi ugdomosios įtaigos galybė. Ugdytojas gali puikiausiai nusimanyti apie ugdymo metodus ir priemones, bet, jei jis nebus tvirta asmenybė, neturinti individualinio būdo, jis pasirodys esąs bejėgis ugdomajame darbe, nes tvirta asmenybė savaime daro žmonėms tvirtos įtaigos ir palenkia juos šitai įtaigai net be ypatingos pastangos. Žodžiu tariant, tvirta asmenybė yra stipriausias ugdomosios jo įtaigos veiksnys. Iš čia taip pat aišku, kad šitos ugdomosios įtaigos keliu nuo ugdytojo pereina į ugdytinius jo asmenybės ypatybės, nes jis yra jiems dažniausiai tam tikras modelis, pagal kurį formuojasi naujos asmenybės. Tokiu būdu faktinai pasirodo, kad nuo ugdytojo asmenybės pareina ugdymo linkmė, ir juo didesnis yra ugdytojo įtakingumas, juo didesnėje priklausomybėje nuo jo asmens yra šita linkmė. Kitaip tariant, ugdytojo asmuo nėra neutralus ugdomajame darbe, todėl tinkamas jo asmenybės išvystymas ir išauklėjimas yra viena iš svarbiausių sąlygų ugdymo sėkmingumui.

Asmenybės tipai susidaro pagal tai, kokios galios žmoguje vyrauja. Sportininkas, arba kūnininkas, pasižymi fizinės prigimties galingumu, miklumu; intelektualistas, arba protininkas, – proto išlavinimu, moralistas, arba dorininkas, – doros išauklėjimu, estetas, arba grožininkas, – estetinio skonio išlavinimu, dvasininkas – religingumu. Aišku savaime, kad vienų žmonių labiau pasireiškia vienas kuris tipas, kitų – kitas. Pagal tai, į kurį tipą ugdytojas labiau linksta iš prigimties, pareina mažiau ar daugiau ir jo specialybė. Juk gimnastikos mokytojams pridera būti tam tikra prasme kūnininkais, mokytojams lavintojams – protininkais, auklėtojams dorintojams – dorininkais, meno mokytojams – grožininkais, religijos mokytojams – dvasininkais. Tai vis dėlto nereiškia, kad auklėtojo lavintojo, arba plačiai tariant, pedagogo ugdytojo asmenybė gali būti vienašališko tipo. In-

dividualiniai gabumai turi spręsti apie jo specialybę, bet šiaip ar taip, kaip jau buvo sakyta, pedagogai labiau negu kitų profesijų žmonės privalo būti pilnutinėmis asmenybėmis, nes pats ugdymas yra ne kas kita, kaip naujųjų kartų ruošimas pilnutiniam gyvenimui.

Glaudžiant krūvon išvadas, kurių galima buvo padaryti iš nagrinėjimo klausimo apie individualines pedagogų ypatybes, reikia pasakyti, kad skirtingas amžiaus ypatybes pedagogas privalo išlyginti išauklėjimu savyje dvasios jaunatvės, kad lyties skirtumas dera panaudoti ugdomojo darbo padalijimui tarp vyro ir moters, kad temperamento vienpusiškumas dera išlyginti išlavintu būdu, kad individualiniai gabumai privalo tarnauti kriterijumi renkantis pedagoginę specialybę ir kad asmenybės atžvilgiu pedagogui tetinka būti pilnutiniu žmogumi.

5. *Ugdymo lytys*

Dalykas, prie kurio turime iš eilės pereiti, yra ugdymo formų, arba lyčių, klausimas. Kokių yra pagrindinių ugdymo lyčių ir kokiomis esminėmis savybėmis pasižymi kiekviena iš jų?

Ugdymo lytys galima skirstyti įvairiais atžvilgiais. Pavyzdžiui, auklėtinių skaičiaus atžvilgiu kalbėsime apie pavienį ir sutelktinį ugdymą. Auklėtinių rūšies atžvilgiu kalbėsime apie normalinį ir gydomąjį, arba patologinį, ugdymą. Ugdymo ploto atžvilgiu kalbėsime apie pilnutinį ir dalinį ugdymą. Auklėtojų padėties ir mokyklų administravimo atžvilgiu kalbėsime apie privatinį ir viešąjį ugdymą. Tačiau šitoje vietoje mums turi rūpėti ne logiškas ugdymo lyčių suskirstymas, bet trumpa apžvalga tų iš jų, kurios dažniausiai pasitaiko gyvenime. Prie tokių ugdymo lyčių priklauso: 1) šeiminis ugdymas, 2) ugdomosios mažų vaikų įstaigos, 3) naminis arba privatinis auklėjimas bei lavini-

mas, 4) auklėjamosios įstaigos, 5) lavinamosios įstaigos, arba mokyklos, 6) karinis lavinimas, 7) auklėjamosios ir lavinamosios jaunimo draugijos. Šita tvarka ir teks trumpai nusakyti kiekvieną iš šitų ugdomųjų lyčių.

a. *Ugdymas šeimoje*

Apie šeiminį ugdymą jau turėjau ne kartą progos kalbėti įvairiais atžvilgiais. Todėl dabar nedaug ką teturėsiu pridėti. Paprastai gerai sutvarkytoje šeimoje vaikams iki septynių metų amžiaus vieno šeiminio auklėjimo beveik visai pakanka. Tai būtent galima pasakyti apie šeimas, kuriose tėvai tinkamai supranta savo pareigas ir jas sąžiningai eina, kur vidaus gyvenimas yra gerai sutvarkytas ir kur vaikų auklėjimas vaidina pagrindinio uždavinio rolę. Daugumą teigiamųjų šeiminio ugdymo savybių buvo jau minėta. Mes matėme, kad šeimos sąstatas, kad ir palyginti gausingas, duoda galimybės pažinti gerai kiekvieną savo vaiką skyrium ir pritaikyti jam ugdomųjų priemonių individualizacijos principą. Tėvai, mylėdami savo vaikus, yra labiausiai suinteresuoti savo vaikų ugdymu ir todėl paprastai nesigaili tam nei pastangų, nei lėšų. Jie turi dėl pačios dalykų padėties daugiausiai autoriteto savo vaikams pirmame jų gyvenimo tarpsnyje. Toliau, šeima jungia ugdomajame darbe vyro ir moters bendrą darbą. Be to, šeimos aplinka yra tiek nedidelė, kad ji gali būti lengvai tėvų prižiūrima: iš jos gana lengva pašalinti veiksniai, turintieji neigiamos įtakos vaikų auklėjimui.

Pagaliau šeima yra mažoji visuomenė, kuri išvysto vaikuose altruistinius jausmus, visuomeninius tam tikra prasme interesus ir įpratimus. Apskritai normalioje šeimos prigimtyje negalima rasti nė vieno argumento prieš šeiminio ugdymo lytį. Jei šeiminiame ugdyme yra ydų ir trūkumų, tai šitos ydos ir trūkumai pareina ne nuo šeimos, kaipo tokios, prigimties, bet nuo faktinos jos padėties, pareinan-

čios savo ruožtu nuo tėvų vertingumo ir nuo jų sugebėjimo tvarkyti naminį gyvenimą ir tuo pačiu vaikų auklėjimą. Net ta aplinkybė, kad akloji tėvų meilė dažnai vaikus gadina, užuot juos auklėjus, kyla ne iš tėviškos meilės prigimties, bet iš to, kad tėvai šitą meilę klaidingai supranta ir nesistengia tinkamu būdu ją savyje išauklėti.

Jei sakoma, kad šeima sudaro geriausias sąlygas mažiems vaikams ugdyti, tai dar nereiškia, kad ji pajėgia tinkamai atlikti šitas savo pareigas be reikiamo protinio, dorinio ir pedagoginio apskritai tėvų pasiruošimo. Reikalinga, kad tėvai pajėgtų protingai nusistatyti savo tėviškųjų pareigų atžvilgiu, kad jie reikiamai nusimanytų apie pedagoginius savo uždavinius ir, be to, dorai gyventų šeimos gyvenimą. Jei šitų sąlygų nesusidaro tikrovėje, tai ir šeiminis ugdymas, geras iš savo prigimties, pasirodo praktikoje ne tik nepasiekiąs savo uždavinio, bet dar gadinąs vaikus, kurie turėtų būti teigiamai auklėjami. Todėl, norint pagerinti blogą šeiminį ugdymą, reikia stengtis sudaryti nurodytos sąlygos. Jei tai dėl kokios nors priežasties yra negalima, tenka rūpintis vaikų perkėlimu į svetimą šeimą, kur ugdymas galėtų būti geresnis, arba net į kokią nors auklėjamąją įstaigą.

b. *Ugdymas vaikų įstaigose*

Kitą ugdymo lytį, tarnaujančią mažiems vaikams, sudaro ugdomosios mažų vaikų įstaigos, kokiomis yra, pavyzdžiui, prieglaudos, vaikų darželiai, mažų vaikų mokyklos. Vaikas yra reikalingas ugdomųjų įstaigų, kai jis netenka šeimos arba kai šeima negali patenkinti normalaus ugdymo reikalavimų, pavyzdžiui, šeimoje vaikui visai trūksta draugų, arba jis turi būti atiduodamas į svetimą globą, tėvams išeinant į darbą, ir t. t. Kiekvienu atskiru atsitikimu yra reikalinga tam tikra ugdomoji mažų vaikų įstaiga. Žodžiu tariant, ugdomosios mažų vaikų įstaigos pilnai atstoja ar tik papildo šeiminį ugdymą. Todėl šitokiose įstaigose privalu

visuomet rūpintis sudaryti kuo daugiausiai šeiminės atmosferos ir vengti sauso mokyklos rigorizmo. Šitokių auklėjamųjų įstaigų tiek geros, tiek silpnos pusės pareina nuo to, kad jos vykdo sutelktinį ugdymą. Jos, iš vienos pusės, praplatina aplinką, kurioje tenka augti vaikams, ir tuo pačiu įneša daugiau visuomeninio pobūdžio į jų išsivystymą; bet iš kitos pusės, jos negali pakankamai domėtis ir rūpintis kiekvienu atskiru vaiku ir todėl įneša į ugdomąjį darbą daug mokyklinio schemingumo, kas taip nėra pageidaujama ankstybame vaikų amžiuje.

c. *Privatus auklėjimas*

Kaip tik priešingų gerų ir silpnų kokybių turi trečioji ugdymo lytis, būtent, naminis, arba privatus, vaikų auklėjimas bei lavinimas. Šita ugdomoji lytis reikia skirti nuo šeiminio ugdymo, nors ji ir yra paprastai su pastaruoju faktinai surišta. Šeiminiame ugdyme tikra šito žodžio prasme ugdymo veikėjai paprastai yra tėvai; tuo tarpu privačiame naminiame auklėjime bei lavinime ugdymo veikėjai yra vienas, kuo daugiausiai keli mokytojai. Šeiminis ugdymas atlieka svarbiausią rolę pirmajame vaikų gyvenimo tarpsnyje iki 7 metų. Naminis auklėjimas bei lavinimas apima mokomąjį jų gyvenimo tarpsnį, t. y. maždaug pradedant 8 metais. Naminis, arba privatus, auklėjimas bei lavinimas buvo labiau paplitęs anksčiau nekaip dabar, kai mokyklų gausingumas ir įvairumas gali jau aptarnauti visokius reikalus.

Naminis auklėjimas bei lavinimas leidžia individualizuoti ugdomąjį darbą pagal ugdytinių ypatybes ir įnešti į šitą darbą daug harmonijos ir planingumo. Bet iš kitos pusės, privatus auklėjimas bei lavinimas per daug izoliuoja ugdytinius nuo platesnės jaunimo draugijos ir neduoda todėl pakankamos progos tinkamai juose išsivystyti platesniems visuomeniniams jausmams ir dorybėms. Toliau, ugdytinis yra per mažai savarankiškas, būdamas nuolatinėje priklau-

somybėje nuo vieno ar kelių ugdytojų. Negera yra ir tai, kad šitie keli asmens dažnai gali mainytis, o sykiu su jais ir visa auklėjimo bei lavinimo sistema. Jei dar į naminių ar privatinių mokytojų darbą ima kištis ugdytinių tėvai, gerai nenusimanydami apie auklėjimo bei mokymo metodus ir priemones, o taip pat ir ugdymo drausmę, privatus auklėjimas bei lavinimas gali faktinai pasirodyti su dideliais trūkumais.

Galima net pasakyti, kad šita ugdymo lytis turi daugiau neigiamų negu teigiamų savybių, sprendžiant bent apie jos praktiką. Todėl yra patartina griebtis jos tik tada, kai rimtos priežastys trukdo vaikams eiti į mokyklas ar į kitas tinkamas ugdymo įstaigas. Jei jau privatus auklėjimas bei lavinimas yra neišvengiamas reikalas, tai pirmas rūpestis turi būti tinkamai parinkti naminių mokytojų, kad nereiktų jų paskui mainyti, kas gali neigiamai atsiliepti pačiam darbui. Ogi imant juos į namus reikia tinkamai ištirti jų pedagoginės kvalifikacijos ir aiškiai nustatyti svarbiausieji pedagoginiai jų uždaviniai. Patys mokytojai turėtų tinkamai nusimanyti apie šeimos santykiavimą su ugdomuoju darbu ir atitinkamai nusistatyti, palaikydami reikiamą kontaktą su ugdytinių tėvais ir apskritai su asmenimis, dalyvaujančiais šiaip ar taip jų gyvenime. Kur viena ar antra pusė neturi pedagoginio takto ar nusimanymo apie pagrindinius pedagoginio darbo principus, naminis auklėjimas bei lavinimas negali vykti be nereikalingo trynimosi, kas galų gale neigiamai atsiliepia vaikų likimui.

Naminis *lavinimas* iš tikrųjų yra priešingybė sutelktiniam lavinimui, kuris yra ne kas kita, kaip tai, kas yra žinoma visiems pažįstamu mokyklos vardu. Naminis *auklėjimas* dažnai sutampa su šeiminiu auklėjimu, būtent tada, kai tėvai atiduoda mokytis savo vaikus į mokyklą, o jų doriniu auklėjimu rūpinasi dar patys šalia mokyklos ugdomojo darbo. Naminis *lavinimas* tik tada randa vietos, kai vaikai nelei-

džiami mokyklon. Jis žymiai yra brangesnis už mokyklinį lavinimą ir jau dėl tos priežasties retai kada yra praktikuojamas šiais laikais, kai visiems yra lygaus reikalo lankytis mokyklose, ypač ten, kur įvestas visuotinis privalomas švietimas. Kai mokymo prievolė sykiu yra mokyklinė prievolė ta prasme, kad niekas nėra paliuosuojamas ne tik nuo mokslo, bet ir nuo mokyklos lankymo, privatus, arba naminis, lavinimas faktinai pasidaro nepraktikuotinas, kadangi privaloma tampa jo priešingybė, t. y. mokykla.

d. ***Auklėjamosios įstaigos***

Ketvirtą ugdymo lytį sudaro auklėjamosios įstaigos. Auklėjamoji įstaiga reikia skirti nuo lavinamosios įstaigos, kuria iš tikrųjų yra mokykla ir apie kurią bus kalba vėliau. Tiesa, auklėjamosios ir lavinamosios įstaigos, kaipo įstaigos, pasižymi sykiu tuo, kad jos yra vietos, kur sueina bendruoju ugdymo tikslu didesnis ugdytinių skaičius. Bet tuo tarpu, kai auklėjamosiose įstaigose vyrauja auklėjimo tikslas, lavinamosiose įstaigose, arba mokyklose, pirmenybę turi lavinimo tikslas, nors nei pirmuoju, nei antruoju atveju nurodyti tikslai nėra vieninteliai, t. y. auklėjamosios įstaigos neišskiria lavinimo tikslo ir, atvirkščiai, lavinamosios įstaigos neišskiria auklėjamojo tikslo. Galima net pasakyti, kad kiekvienu atveju abudu tikslu yra jungiamu, tik vieną kartą pirmenybę gauna vienas tikslas, kitą kartą – kitas. Auklėjamosios įstaigos negali apsieiti be dorinių pamokymų ir tuo pačiu be tam tikro lavinimo, ogi lavinamosios įstaigos negali apsieiti be dorinio auklėjimo. Nežiūrint į šitokį ugdomųjų uždavinių derinimą, auklėjamosios ir lavinamosios įstaigos aiškiai skiriasi tarp savęs, nes vieno ar antro tikslo pirmenybė suteikia įstaigai tipišką pobūdį. Šiaip jau abiejų rūšių įstaigos gali būti priskaitytos prie sutelktinio ugdymo įstaigų.

Sutelktinio ugdymo įstaigos yra aukštesnės kultūros pa-

daras. Ten, kur kultūra stovi palyginti žemame laipsnyje, paprastai naujosios kartos tebeauklėjamos šeimoje, iš kurios jos paskui pereina tiesiog į gyvenimą. Kai kultūra yra iškilusi į aukštesnį laipsnį, šeima nebepajėgia paruošti pilnai naujas kartas kultūringam gyvenimui, kuris kad yra atsiektas visuomeninės kultūros pažangoje. Tuomet yra reikalingos tam tikros įstaigos, kur specialiai kvalifikuoti žmonės galėtų naujų kartų auklėjimą bei lavinimą pastūmėti toliau, negu tai pajėgia padaryti nepasiruošusi šitam uždaviniui tėvų dauguma.

Pagrindinę sutelktinio ugdymo savybę sudaro tai, kad jame sueina krūvon didesnis skaičius ugdytinių įvairios kilmės, nevienodos socialinės priklausomybės, įvairių individualybių, kartais nevienodo amžiaus ir net įvairių lyčių (koedukacinėse mokyklose). Nuo šitos pagrindinės sutelktinio ugdymo savybės pareina tiek teigiamos, tiek ir neigiamos jo ypatybės, kurios maždaug lygiai liečia tiek auklėjamąsias, tiek lavinamąsias įstaigas. Todėl bus tikslinga iš pradžios apžvelgti sutelktinio ugdymo savybes apskritai ir tik paskui pereiti atskirai prie auklėjamųjų ir lavinamųjų įstaigų charakteristikos.

Kalbant apie teigiamąsias sutelktinio ugdymo savybes, reikia visų pirma prisiminti tai, kas buvo pasakyta apie ugdomąsias mažų vaikų įstaigas. Kiekviena sutelktinio ugdymo įstaiga praplatina ugdytinių aplinkos ribas ir stato juos į savitarpinius santykius, kurie išskečia jų akiratį, padidina patyrimą, lavina būdą. Nuolatiniame ugdytinių veikimesi plinta jų susidomėjimo interesai, o sykiu su tuo auga intelektualinės ir emocionalinės pajėgos. Tokiu būdu išsiauklėjimas ir išsilavinimas eina sparčiau ugdomajame daugelio ugdytinių bendravime, negu esti pavieniame ugdyme.

Apie sutelktinį ugdymą tenka taip pat pakartoti, kad ugdomasis ugdytinių bendravimas išvysto altruistinius jų jausmus ir apskritai visuomeninius nusiteikimus. Reikalas

sugyventi su draugais ir prie jų prisitaikyti priverčia ugdytinį taip sutvarkyti savo gyvenimą bei veikimą, kad ir kiti ugdytiniai galėtų panašiai gyventi ir veikti. Čia jaunas žmogus pačia dalykų eiga pratinamas naudotis laisve, apribota lygybės principu, kas sudaro kiekvieno visuomeniško sugyvenimo pagrindą. Todėl taip pat sutelktinis auklėjimas yra stiprus solidarumo veiksnys. Ar socialinis, ar tautinis, ar valstybinis, ar net religinis solidarumas greičiau susidaro ir tvirčiau laikosi sutelktinio ugdymo nuotaikoje negu kitomis beaugančios kartos aplinkybėmis.

Kaip matome, nuo sutelktinio ugdymo pareina tam tikra ugdytinių būdo išsivystymo linkmė, būtent, humanitarinė ir visuomeninė. Sykiu su tuo auga taip pat ugdytinių būdo stiprumas, kadangi sutelktiniame ugdyme drausmingumas turi daugiau auklėjamosios reikšmės, negu praktikuojama šeimoje drausmė. Visas sutelktinis ugdymas šiaip ar taip turi būti atremtas į drausmingą tvarką, be kurios šitas ugdymas pasidaro netikslingas ir tiesiog negalimas. Pavyzdžiui, kuo jis virstų mokykloje be švarumo, punktualumo, klusnumo ir be kitų privalomų kokybių? Tuo tarpu šitokia tvarka tegali būti palaikyta vien drausmingumo priemonėmis, – drausmingumo, kuris turi būti ne tiek išviršinis, kiek išvidinis, t. y. atremtas į auklėtinių įsitikrinimą ir laisvą apsisprendimą prisitaikyti prie racionalių drausmės reikalavimų. Tokiu atveju ne tiek moralinės prievartos įtaiga, kiek prievolės supratimas ir pastovūs įpročiai privalo tarnauti tikslingo drausmingumo veiksniais.

Tokiomis aplinkybėmis, aišku savaime, negali nesiplėtoti ir nestiprėti ugdytinių būdas, t. y. pastovus nusistatymas vadovautis visame gyvenimo plote protingais motyvais. Šituo atžvilgiu gerai patarnauja dar ta aplinkybė, kad sutelktiniame ugdyme drausmės reikalavimai turi sykiu ir griežtumo, ir objektyvumo žymes, kai jie statomi tarsi objektyvios normos, visiems lygiai privalomos. Šeimi-

niame ugdyme šitokių reikalavimų naminė, arba privatinė, drausmė paprastai nestato, todėl ir ugdytiniai negali įgyti namie tokio drausmingumo, kuris kad yra atsiekiamas sutelktinio ugdymo įstaigose.

Teigiamos reikšmės turi sutelktinis ugdymas ir dėl savo didesnio planingumo, kokio kad pasitaiko kitose ugdymo lytyse. Jau tai, kad sutelktinio ugdymo ugdytojai yra labiau kvalifikuoti kaip šeimos ugdytojai ir yra laisvi nuo silpnybių, kokiomis dažnai pasižymi aklai mylį savo vaikus tėvai, laiduoja didesnį ugdymo planingumą, sąmoningumą, sistemingumą, tikslingumą. Visa tai savaime persiteikia ugdytiniams ir turi didelės reikšmės jų būsimam gyvenimui bei veikimui. Sutelktinio ugdymo teigiamoji savybė reiškiasi dar ir tuo, kad šitas ugdymas stengiasi visur sudaryti specialių sąlygų, tiesioginiu būdu atitinkančių ugdomuosius tikslus. Tiek žmonių parinkimas, tiek pačios įstaigos gyvenimo ir darbo sutvarkymas, žodžiu tariant, ir žmonės, ir daiktai, – visa tai yra parinkta, harmonizuojama ir taikoma specialiems ugdymo tikslams. Todėl čia nėra tiek atsitiktinių įtakų, kiek jų gali būti tokioje normalioje ugdymo lytyje, kokia yra šeiminis auklėjimas. Sutelktinio ugdymo vykdymas per profesionalus pedagogus yra palanki pedagoginei pažangai sąlyga. Čia ugdytojai ne tik veikia, bet daro taip pat naujų patyrimų ir naujų išvadų, kas specialistams duoda geros progos pažengti į priekį pedagoginės teorijos ir praktikos tobulinime.

Bet iš kitos pusės, sutelktiniame ugdyme yra nemaža sunkenybių, kurios padaro, kad jis dažnokai reiškiasi praktikoje neigiamu būdu. Visų pirma sutelktiniame ugdyme lengvai gali išeiti aikštėn neigiamieji masės polinkiai. Sudaryta iš mažai dar susipratusių individų draugė lengvai pasiduoda tiek geroms, tiek blogoms įtakoms ir įtaigoms. Reikia tik, kad ugdytinių draugėje atsirastų keletas patvirkusių asmenų su ryškiai aktyviu individualumu ir kad ug-

dytojų budrumas kiek susilpnėtų, kaip visa šita draugė lengvai gali užsikrėsti bendromis ydomis, kurios gali sugadinti būdą, susilpninti dorą ir apskritai sukliudyti normalų jaunosios kartos išsivystymą.

Kartais net gerai suorganizuota drausmė negali sustabdyti šito negeistino vyksmo, nes didesniame ugdytinių skaičiuje pati drausmė lengvai gali virsti išviršine, svetima ir su įsitikrinimu nepasisavinta norma, kuri ne tiek auklėja laisvai apsisprendžiantį asmenį, kiek užmuša savarankiškumą. O tai silpnas masės ypatybes dar labiau iškiša į priekį. Apskritai, pasirodo, nelengva išvystyti sutelktiniame ugdyme tvirtos ir sąmoningai nusistačiusios individualybės. Čia turi neigiamos reikšmės didelis ugdytinių skaičius, neleidžiąs pakankamai įsigilinti į atskirų individų ypatybes, jas išstudijuoti ir paskui kiekvienam individui specialiai pritaikyti ugdomųjų priemonių ir metodų sistemą taip, kad jo išsivystymas galėtų būti visai sąmoningai ir planingai vadovaujamas prityrusia specialisto pedagogo ranka pagal ugdymo individualizacijos principą.

Sutelktinis ugdymas turi dar ir tą silpną pusę, kad dažnai sudaro per daug dirbtines sąlygas, kurios žymiai skiriasi nuo paprasto gyvenimo aplinkybių. Sutelktinio ugdymo ugdytiniams dažnai visai netenka susidurti su praktiniais gyvenimo klausimais, ir tai ypač pridera pasakyti apie auklėjamąsias įstaigas, kur auklėtiniai neturi progos susiliesti su naminio ūkio reikalais. Išaugęs tokioje įstaigoje jaunas žmogus pasirodo plačiajame gyvenime labai nepraktiškas, už ką ne kartą turi paskui brangokai užmokėti.

Pagaliau neretai išeina aikštėn, kad ir ugdytojai, dirbdami darbą sutelktiniame ugdyme, patys nepasižymi iš prigimties tomis ypatybėmis, kurios dažniausiai yra prigimtos tėvams savo vaikų atžvilgiu, sakysime, meile, padėties autoritetu, nesuinteresuotu atsidėjimu ir t. t. Svetimų vaikų,

kokiais sutelktiniame ugdyme ugdytojams yra jų ugdytiniai, atžvilgiu yra sunkiau įsigyti šitų ugdomųjų ypatybių, nes jos pareina žymia dalimi nuo tų emocionalinių santykių su auklėtiniais, kurie sunkiai yra atstojami pedagoginėmis studijomis ir ugdomuoju patyrimu. Tuo tarpu visa tai krūvoje retai kada pasitaiko gyvenime ir todėl ne visos sutelktinio ugdymo įstaigos gali pasigirti aukštu pedagoginio savo personalo vertinimu. Be to, šito personalo nusistatymui turi reikšmės įstaigos padėtis, būtent, ta aplinkybė, ar ji yra privati ir todėl priversta skaitytis visų pirma su auklėtinių tėvais, ar ji yra viešoji ir todėl priversta skaitytis visų pirma su visuomenės tokia ar kitokia vyresnybe.

Kiekvieną kartą, kai ugdytojas ugdomajame savo darbe vadovaujasi ne savo pašaukimo motyvais, bet pašaline įtaka, jo veikimo darbas yra išstatytas pavojui iškrypti iš normalių vėžių. Štai svarbesnės teigiamosios ir neigiamosios sutelktinio ugdymo kokybės. Mažiau ar daugiau jos reiškiasi tiek auklėjamosiose, tiek lavinamosiose įstaigose.

Prie auklėjamųjų įstaigų priklauso, pavyzdžiui, našlaičių prieglaudos, įvairūs berniukų ir mergaičių pensionatai, mokytojų seminarijų ir šiaip jau mokyklų internatai, religinio ir militarinio auklėjimo įstaigos, jaunimo gelbėjimo įstaigos, įvairių rūšių patologinės pedagogikos įstaigos, kaip antai aklų, kurčių ir nebylių auklėjamosios įstaigos ir t. t. Kaip buvo jau sakyta, auklėjamoji įstaiga bus kiekviena įstaiga, kuri sutelktinio ugdymo priemonėmis rūpinasi visų pirma jaunuomenės auklėjimu, nors ir neišskiria principialiai lavinimo tikslo ir net kartais faktinai jam šiaip ar taip tarnauja. Auklėjamoji įstaiga tampa reikalinga tada, kai auklėtinio gyvenime šeima ir mokykla negali būti sykiu normalūs ugdymo veiksniai, kurie papildinėtų viens antrą. Tai įvyksta visų pirma tada, kai auklėtinis netenka šeimos arba kai šeimos gyvenimas yra

tiek nenormalus, kad auklėtinis nebegali joje nuolatos gyventi. Auklėjamoji įstaiga yra reikalinga ir tada, kai auklėtinio nenormalumas reikalauja ypatingo auklėjimo ir lavinimo, pavyzdžiui, tokia įstaiga yra reikalinga kurtiems nebyliams. Pagaliau auklėjimo įstaiga dažnai pasidaro neišvengiama ir tada, kai mokykla yra kitoje vietoje, kur kad gyvena pati šeima.

Visais šitais atsitikimais auklėjamoji įstaiga atstoja pilnai ar dalimi šeiminį auklėjimą. Kai ji tampa jau neišvengiama, privalu rūpintis pašalinti iš jos gyvenimo neigiamosios ypatybės, į kurias ji linksta kaipo sutelktinio ugdymo įstaiga ir apie kurias buvo ką tik kalbėta. Tuo tikslu privalu stengtis sudaryti sąlygas, kurios galėtų pateikti įstaigai tų gerų ypatybių, kurių yra normaliose šeimose. Visų pirma privalomas yra kuo artimiausias ir kuo širdingiausias auklėtojų bendravimas su auklėtiniais. Paskui pravartu dalyti auklėtinius į grupes, kur sueitų maždaug vienodos prigimties ir vienodo pasiruošimo individai. Visai mažiems auklėtiniams grupės turėtų būti mažesnės kaip vyresnio amžiaus auklėtiniams. Be to, pirmuoju atveju, t. y. turint reikalą su mažais auklėtiniais, auklėjimui turėtų labiausiai vadovauti auklėtojos, ir tik vyresniame auklėtinių amžiuje persvara gali pereiti į vyrų auklėtojų rankas.

Svarbu dar nusimanyti, kad auklėjamųjų įstaigų auklėtiniai privalo būti palengvėle įvedami į praktinę gyvenimo pusę, pavyzdžiui, raginant juos aptarnauti save, dirbti fizinį praktinį darbą ir rūpintis kitais įstaigos reikalais. Drausmės atžvilgiu svarbu yra taip suderinti išviršinės ir išvidinės drausmės priemones, kad auklėtiniai nejaustų tos fizinės ir moralinės prievartos, kuri paprastai yra surišta su mechaniškai realizuojama tvarka. Išvidinė drausmė, atremta į auklėtinio įsitikinimą jos racionalumu, turėtų auklėtinius paruošti protingai naudotis laisve ir laimėti atsakomybės jausmą.

e. *Mokyklos*

Vieną iš svarbiausių ugdymo lyčių sudaro tasai ugdomasis veikimas, kuris yra vykdomas lavinamosiose įstaigose, arba, tariant paprastu terminu, mokyklose. Mokyklos klausimas yra plačiau ir smulkiau tyrinėjamas protinimo moksle, arba didaktikoje. Šioje vietoje tedera padaryti keletas bendrų pastabų.

Visų pirma reikia gerai nusimanyti, jog tuo tarpu, kai šeima ir auklėjamosios įstaigos turi tiesioginiu ir svarbiausiu uždaviniu auklėjimą, mokyklai tokiu uždaviniu yra protinis lavinimas. Bet, kaip auklėjimas negali būti visai atskirtas nuo lavinimo, kad ir dėl tos priežasties, jog išsiauklėjimas be nusimanymo būtų dresūra, taip lygiai lavinimas neprivalo būti atskirtas nuo auklėjimo kad ir dėl tos priežasties, jog tikras išsilavinimas stovi artimoje priklausomybėje nuo išsiauklėjimo. Todėl neprivalu niekados pamiršti, o ypač pedagogams praktikams, kad bet kuri mokykla, net specialioji mokykla, turi, be pagrindinio lavinamojo uždavinio, dar šalutinį auklėjamąjį uždavinį. Tik, žinoma, pagal mokyklos tipą auklėjamoji jos rolė gali būti didesnė ar mažesnė.

Daugiausiai auklėjamosios rolės turi pasiimti mokykla, kuri sykiu yra auklėjamoji įstaiga. Pavyzdžiui, mokykla turi bendrabučius arba internatus savo mokiniams ir jungia lygiomis lavinimo bei auklėjimo uždavinius. Kadangi auklėtiniai šitokiomis aplinkybėmis nustoja tos auklėjamosios įtakos, kuri eina iš šeiminio gyvenimo, tai mokykla tokiu atveju privalo statytis tiesioginiu uždaviniu papildyti šitą trūkumą ir šalia lavinimo pastatyti lygiai svarbioje vietoje auklėjamąjį uždavinį. Šitokis mokyklos tipas galima pavadinti auklėjamąja mokykla tikra šito žodžio prasme. Bet ir tos mokyklos, kurių mokiniai gyvena šeimose arba šiaip jau privačiuose namuose, kaip sakyta, neprivalo išsižadėti auklėjamojo uždavinio šalia lavinimo uždavinių. Tik čia ši-

tam auklėjamajam uždaviniui negali būti skirta tiek laiko ir pastangų, kaip kad pirmuoju atveju. Todėl šita mokyklos rūšis, palyginant su auklėjamąja mokykla, galima pavadinti lavinamąja mokykla. Tačiau ir lavinamosiose mokyklose auklėjimo pareiga gali būti mažesnė ar didesnė, destis koks bus mokyklos tipas, bendrojo ar specialiojo lavinimo. Aišku savaime, kad bendrojo lavinimo mokykloje auklėjimo pareiga bus didesnė negu specialiojo lavinimo mokykloje. Vis dėlto ir pastarojoje auklėjamasis uždavinys negali būti pamirštas ir nevykdomas faktinos galimybės ribose.

Bet kuri mokykla yra sutelktinio ugdymo įstaiga, t. y. įstaiga, kur sueina ugdomuoju tikslu daugelis mokinių. Buvo jau išnagrinėta, kokių teigiamųjų ir neigiamųjų kokybių turi sutelktinio ugdymo įstaigos, kaipo tokios. Savo neigiamosiomis apraiškomis sutelktinis ugdymas sudaro taip pat tam tikrų pavojų ir ugdomajam mokyklų darbui. Todėl ypač privalu rūpintis mokyklų vedėjams ir taip pat mokytojams visomis priemonėmis kiek galint mažinti sutelktinio ugdymo pavojus ir atpildyti silpnas puses. Pavyzdžiui, sutelktiniame ugdyme sunku yra išlaikyti individualizacijos principas, reikalaująs taikyti ugdomųjų metodų ir priemonių sistemą prie ugdytinių individualinių skirtumų. Todėl visai tikslinga stengtis kiek galint mažinti esamą vienoje klasėje mokinių skaičių, kad mokslas būtų kuo daugiausiai individualizuojamas pagal mokinių pasiruošimą, gabumus ir kitas individualines ypatybes.

Sutelktinis ugdymas sudaro taip pat pavojų, kad mokiniai ištvirkėliai, kurių pasitaiko beveik kiekvienoje klasėje, gali gadinti ir tvirkinti visus savo draugus, visų pirma esančius toje pačioje klasėje. Kad klasė galėtų būti apsaugota nuo tokio pavojaus, reikia visų pirma tinkamai pastatyti auklėjamoji mokyklos pareiga ir tuo pačiu neutralizuoti atskirų mokinių bloga įtaka savo draugams sėkminga auklėjamąja mokyklos įtaka. Jau dėl vienos tik šitos priežasties

mokykla neišvengiamai priversta rūpintis savo mokinių auklėjimu, nes nekreipiant į tai dėmesio, pats lavinimas gali būti labai apsunkintas ir dar sujungtas su tokiu doros puolimu, kuris nepateisintų pačio lavinimo naudingumo. Ogi kad mokykla galėtų turėti pakankamos auklėjamosios įtakos savo mokiniams, viena iš pirmųjų sąlygų yra artimas dorinis kontaktas tarp mokytojų ir mokinių. Ten, kur tokio kontakto nėra, mokykla negali turėti rimtesnės auklėjamosios įtakos savo mokiniams, ir sykiu auga pavojus, kad žemesnės doros mokiniai gali turėti neigiamos įtakos savo draugų daugumai.

Apskritai mokyklai tenka visados gyventi rūpesčiu, kaip, auklėjant mokiniuose visuomeniškus jausmus ir tarp kitko draugiškumą, galima būtų išvengti išsivystymo mokinių tarpe neigiamųjų masės instinktų. Šito tikslo, aišku savaime, negalima pasiekti neauklėjant tinkamu būdu mokinių individualybės, iniciatyvos, savarankiškumo ir atsakomybės jausmo, bet sykiu visos šitos būdo savybės privalo būti palenktos išvidinės disciplinos, arba drausmės, principams, kuriuos nustato tiek individualinė, tiek visuomeninė dora. Dėl šitos priežasties visa drausmės sistema privalo būti taip sutvarkyta ir keičiama pagal auklėtinių augimą – brendimą, kad išviršinė drausmė su savo despotišku autoritetingumu, jiems bręstant, palengvėle virstų laisvai pasisavinto moralinio principo autoritetingumu. Žodžiu tariant, mokykla turi išvengti drausmės mechanizacijos, norėdama įskiepyti savo mokiniams tikrą drausmingumą, kuris juos apsaugotų draugų masėje tiek nuo egoistinio individualizmo, tiek ir nuo pasyvaus pasidavimo šitos masės neprotingai įtaigai.

Toliau mokykla privalo visokiomis priemonėmis mažinti atstumą, kurio dažnai susidaro tarp bendrojo lavinimo mokyklos ir gyvenimo. Tinkami paaiškinimai kiekviena proga pamokų metu, paraginimai prie praktinių darbų, tarp

kitko prie rankų darbo, ir kitokios galimos priemonės turi būti šiuo tikslu naudojamos, kad mokinių sąmonėje nesusidarytų nuomonė, jog akademinis atitrūkimas nuo realaus gyvenimo yra normalus mokyklinio gyvenimo stovis.

Pagaliau mokykla privalo rūpintis taip parinkti savo personalą, kad mokytojai, turį specialių kvalifikacijų, kiek galima prisiartintų prie prigimtųjų auklėtojų tipo. Tėvai, pavyzdžiui, kaipo prigimtieji auklėtojai, iš prigimties yra linkę visa širdimi atsidėti savo vaikų reikalams ir jų auklėjimui. Iš kitos pusės, normaliomis aplinkybėmis patys vaikai myli savo prigimtuosius auklėtojus, pripažįsta jų valdžią ir pasitiki jų autoritetu. Mokytojai ir privalo kiek galėdami prisiartinti prie tokių prigimtųjų auklėtojų tipo, o tai įvyksta sulig tuo, kaip jie prigimtąjį tėviškumą atstoja profesionaliniu tėviškumu, kylančiu iš pedagogo asmens dorinio išsiauklėjimo. Todėl kiekvienas mokytojas ne tik privalo turėti specialų išsilavinimą, bet ir būti sykiu aukštai išauklėtas asmuo. Jei lavinimas ir auklėjimas turi eiti gretimai jaunuomenės ugdyme, tai ir mokytojo asmenyje išsilavinimas ir išsiauklėjimas turi atitikti vienas antrą. Tik tada mokytojas pajėgs savo tipu labiausiai prisiartinti prie prigimtųjų auklėtojų, o tai taip yra svarbu tinkamai mokyklos gyvenimo linkmei, žiūrint, kad sutelktinio ugdymo pavojai būtų kuo mažiausi.

Mokyklų problema gali būti tyrinėjama įvairių įvairiausiais atžvilgiais. Mokyklos gali būti tyrinėjamos jų skirstymo atžvilgiu pagal laipsnius, tipus, pasistatytus tikslus ir t. t. Atskiru klausimu gali eiti mokyklos tvarkymas ir administravimas. Ne mažiau yra svarbus klausimas apie juridinę mokyklos padėtį visuomenėje ir apie jos vietą visuomenės struktūroje. Labiau specialus yra klausimas apie mokyklinio lavinimo metodologiją. Bet visa tai, kaip ir daug kitų klausimų, liečiančių mokyklų organizaciją ir gyvenimą, tyrinėjama specialiai didaktikos moksle. Čia pasitenkinu vien

šitų klausimų paminėjimu. Tiek tuo tarpu apie mokyklinę ugdymo lytį.

f. Karinė tarnyba

Šeštą numatytą jau anksčiau ugdymo lytį sudaro karo tarnyba, arba, tikriau sakant, krašto saugojamosios pareigos organizacija. Nėra abejonės, kad šita krašto saugojamosios pareigos organizacija yra surišta su tam tikra ugdymo sistema. Iš tikrųjų ji tepasireiškia kaipo tiesioginė tarnyba vien karo metu, o šiaip jau ji yra jaunųjų kartų ruošimas krašto saugojimo reikalams. Kaipo jaunuomenės ruošimas krašto apsaugos tikslui, krašto saugojamoji tarnyba yra iš esmės ugdymo lytis.

Kaip ir kitos ugdymo lytys, taip ir šita krašto saugojamoji tarnyba turi savo teigiamųjų ir neigiamųjų kokybių. Yra, iš vienos pusės, neginčytina, kad šita tarnyba lavina ir miklina kūno pajėgas ir sykiu tam tikra, fizine, linkme stiprina valios galią, kadangi kariškos pareigos dažniausiai tuo ir reiškiasi, kad tam tikras tikslas turi būti pasiektas fizinio išsimiklinimo priemonėmis vadovaujant valios galiai. Todėl čia visuomet yra reikalaujamas tam tikras susivaldymas, be kurio kariuomenės sutvarkymas tiesiog nėra įmanomas. Kariuomenės esmė reikalauja taip pat ir kitų savybių, kurios šiaip ar taip turi išsivystyti einančiuose jos tarnybą žmonėse. Yra tai tvarkingumas ir punktualumas. Su kariuomenės prigimtimi ir pareigomis surištas yra tam tikras, kad ir paviršutinis, visuomeninis solidarumas. Krašto saugojamoji tarnyba, kiek ji yra sąmoningai vadovaujama, turi sudaryti einančiuose ją žmonėse visuomeninių savo pareigų supratimą. Visuomeninis solidarumas, tėvynės meilė, valstybės branginimas ir valdžios gerbimas – štai dorybės, kurių reikalauja pati krašto saugojamosios tarnybos prigimtis. Paprastai kariuomenėje į tai kreipiama dėmesio ir daugiau ar mažiau šitos visuomeninės dorybės yra skatinamos ir išvystomos.

Ryšyje su jomis krašto saugojamoji tarnyba sužadina kariuose taip pat savo garbės ir prievolės pajautimą. Be šitų dviejų ypatybių kario pareigos negali būti tinkamai atliktos, nes sunkiais atvejais kariui reikia turėti daug moralinės atspirties prieš egoistiškų polinkių gundymus. Krašto saugojamoji tarnyba išvysto dar kariuose visuomeninio autoriteto gerbimą. Būtent, valdžios ir drausmės reikalas, taip aiškus kariuomenės gyvenime, pratina žmones vertinti šituos tvarkos veiksnius ir visuomeniniame gyvenime.

Bet, iš kitos pusės, negalima nepastebėti, kad visos šitos teigiamosios savybės turi paprastai labai paviršutinio pobūdžio jau dėl vienos tos priežasties, kad krašto saugojamosios tarnybos prigimtyje glūdi fizinio lavinimo principas. Todėl šitoje tarnyboje dažniausiai visos nusakytos dorybės mechanizuojamos išviršinio elgimosi priemonėmis. Susivaldymas čia dažniausiai reiškia vergišką lenkimąsi prieš vyresnybę bausmės vengimo motyvu; tvarka reiškia čia paviršutinį žibėjimą; savo garbės ir prievolės pajautimas – savo vėliavos ir uniformos gerbimą; visuomeninis solidarumas – savo kastos ekskliuzyvistišką solidarumą, ir t. t. Faktinai tad pasirodo, kad dažnai visuomeninis kariuomenės pašaukimas, iš esmės labai garbingas ir naudingas visuomenei, sugyvena su siauru egoizmu; išviršinis lenkimasis prieš valdžios autoritetą – su išvidiniu dvasios anarchizmu; išviršinis drausmingumas – su išvidiniu apsileidimu.

Šalia šitų neigiamųjų ypatybių, dažnai pasitaikančių karinės tarnybos praktikoje, yra šitoje tarnyboje didelis pavojus, einąs iš žemai stovinčios minios psichologijos. Mažai vertinant grynai dorinius veiksnius ir žiūrint į juos labai paviršutiniu būdu, fizinės prievolės faktas turi palinkimo virsti sprendžiamuoju gyvenimo veiksniu ir principu. Žemai stovinčioje minioje šita fizinė prievarta, įgavusi psichologinio pateisinimo, lengvai pereina į demagogų prievartą. Štai

kodėl kariuomenės masėje ištvirkusių elementų įtakingumas pasirodo labai didelis ir sykiu labai pavojingas. Ir tai savaime suprantama iš aplinkybių, kuriose vyksta krašto saugojamoji tarnyba: ten, kur fizinis auklėjimas stovi pirmoje vietoje, kur paviršutinio elgimosi principai tvarko gyvenimą ir kur tačiau sueina didesnė masė žmonių, atitrauktų nuo realaus gyvenimo, nuo visuomeninių profesijų ir šeimos, ten dorinio ištvirkimo pavojus nepalyginamai didėja.

Jei dabar reikėtų atsakyti į klausimą, kokių savybių, teigiamų ar neigiamų, turi krašto saugojamoji tarnyba naujųjų kartų ugdyme, tektų atsižvelgti į bendrą visuomenės kultūrą. Esant žemai visuomenės kultūrai galima tikėtis, kad karinė tarnyba gali turėti daugiau neigiamųjų negu teigiamųjų ugdomųjų savybių. Esant aukštai visuomenės kultūrai ir atitinkamai sutvarkytai krašto apsaugos organizacijai, karinė tarnyba, jei ji atitinka aukštesnės kultūros reikalavimus, gali neabejojamai turėti daugiau teigiamųjų ypatybių jaunuomenės ugdymui. Bet ir pirmuoju, ir antruoju atveju krašto saugojamoji tarnyba pasirodo mūsų laikais neišvengiama būtinybė. Todėl telieka vien rūpintis neigiamųjų jos savybių ir jos sudaromų pavojų mažinimu.

Visų pirma visai tikslinga ir racionalu reikalauti iš krašto saugojamosios tarnybos vadų, tiek aukštesnių, tiek žemesnių, ne tik specialaus, bet ir bendro pedagoginio pasiruošimo. Tai, rodos, savaime aišku, o tuo tarpu praktikoje dažniausiai pamirštama: jei karinė tarnyba yra tam tikra prasme viena iš ugdymo lyčių, tai šitos tarnybos viršininkai ir vedėjai privalo turėti tinkamo pedagoginio pasiruošimo, o sykiu su tuo ir reikiamų pedagogui dorinių savybių. Čia nuosekliai reikia eiti nuo bendro pedagoginio pasiruošimo prie specialaus.

Antra vertus, norint kariuomenės discipliną, arba drausmę, iš išviršinės padaryti išvidine, reikalingas yra toks karininkų ir kareivių susiartinimas, koks kad yra privalomas

geriems auklėtojams savo auklėtinių atžvilgiu. Didžiojo karo patyrimas yra parodęs, kad demokratinė karinė drausmė, reikalaujanti iš kareivių susipratimo, iniciatyvos, savo vertės pajautimo, turi faktinai geresnių išdavų, negu grynai išviršinė, atremta į moralinę ir fizinę prievartą drausmė. Tačiau, iš kitos pusės, reikia pasakyti, kad demokratinės drausmės taikymas kariuomenėje reikalauja daugiau pedagoginio pasiruošimo ir patyrimo kaip tradicinės drausmės realizavimas iš viršaus, aklos subordinacijos ir grasos priemonėmis.

Be to, norint sumažinti krašto saugojamosios tarnybos pavojus, neprivalu jos skirti nuo bendrojo lavinimo bei auklėjimo uždavinių. Ir čia tam tikra prasme turi būti išlaikytas pilnutinio ugdymo principas, nors nėra jokiu būdu išvengiama specializacija karinio lavinimosi srityje. Jei, pavyzdžiui, nebus auklėjami visuomeniniai doriniai karių jausmai, jei kariai nebus lavinami tam, kad galėtų suprasti tikrą savo pašaukimo prasmę, tai jų visuomeninis susipratimas negalės būti pagilintas iki reikiamo laipsnio ir išvystytas iki pastovaus nusiteikimo.

Pagaliau krašto saugojamoji tarnyba neprivalo visai nutraukti santykių su gyvenimu. Ji, pavyzdžiui, neturėtų užslopinti kariuose pajautimo reikalo ruoštis savo profesijoms, t. y. būsimam veikimui laisvame savo gyvenime. Jei, iš vienos pusės, kariniam drausmingumui nėra sveikas aktyvus karių dalyvavimas plačiajame visuomenės gyvenime, tai, iš kitos pusės, per didelis jų izoliavimas nuo visuomenės gyvenimo padaro iš jų kastą, kuri, kaipo tokia, savo ekskliuzyvizmu ima prieštarauti giliai visuomeniniam savo pašaukimui. Rūpinantis karių bendru ir profesionaliniu išsilavinimu bei išsiauklėjimu ir nedarant iš krašto saugojamosios tarnybos nuolatinės profesijos, išskyrus neišvengiamus pastovius karininkų kadrus, krašto saugojamoji tarnyba ir čia galėtų laimingai išvengti daugumos pavojų

ir nustatyti kariuomenėje reikiamą pusiausvyrą tarp visuomeninių polinkių ir drausmės reikalavimų.

g. *Jaunimo draugijos*

Septintą ugdymo, tikriau pasakius, ugdymosi, lytį sudaro auklėjamosios ir lavinamosios paties jaunimo draugijos. Reikia, būtent, žinoti, kad dauguma jaunuomenės organizacijų turi ugdomosios reikšmės net tada, kai jos nesistato aiškiai auklėjimosi ir lavinimosi tikslų. Aišku savaime, ugdymo lytį tikra to žodžio prasme tegali sudaryti jaunuomenės draugijos, kurios statosi tiesioginiu tikslu auklėjimąsi ar lavinimąsi, arba sykiu ir vieną, ir antrą. Taip prie ugdymo lyčių vargu galima priskaityti kuri jaunuomenės susišelpimo organizacija, nors panaši organizacija, kaipo solidarumo padaras, gali turėti atsitiktinai ugdomosios reikšmės ir todėl būti atsitiktiniu ugdymo veiksniu. Užtat jaunuomenės sporto draugija, kuri iš savo esmės statosi fizinio lavinimosi tikslus, yra viena iš ugdymo lyčių, būtent, fizinio lavinimo lytis. Žodžiu tariant, ugdymo lytį tegali sudaryti vien tokios jaunuomenės organizacijos, kurios visų pirma turi pedagoginio uždavinio ir pagal jį išvysto savo veikimą. Tokiomis jaunuomenės organizacijomis, be minėtų sporto draugijų, bus, pavyzdžiui, dorinio ir religinio auklėjimosi ir protinio lavinimosi rateliai, mažiau ar daugiau pastoviai suorganizuoti. Pas mus dažnai pasitaiko, kad jaunuomenės draugijos sykiu statosi įvairių ugdymosi tikslų: ir materialinį susišelpimą, ir protinį lavinimąsi, ir dorinį bei religinį auklėjimąsi, ir net fizinį mankštymąsi. Tokia, pavyzdžiui, yra plačioji ateitininkų organizacija, kuri savo visumoje apima visus šituos tikslus, nekalbant jau apie visuomeninius jos tikslus kultūros srityje.

Jaunuomenės draugijos yra pašauktos papildyti auklėjamąjį lavinamąjį pašauktųjų veiksnių veikimą tuo, ką gali duoti laisvas jaunuomenės susiorganizavimas savarankiškojo

veiklumo principais. Tik su šitų jaunuomenės organizacijų pagalba gali būti jaunuomenėje atsiektas reikiamu laipsniu savarankiškas apsisprendimas, drąsi iniciatyva, drausmingas valdymasis, visuomeninis solidarumas ir atsakomybės jausmas. Didžiausia ugdomųjų jaunuomenės organizacijų reikšmė ir yra ta, kad jos yra jaunuomenei laisvo savarankiško reiškimosi lytis. Kiekviena draugija yra tam tikra savivaldos rūšis; todėl jaunuomenės draugijos pratina ją realizuoti savivaldos principus savo tarpe, kas turi tiek daug reikšmės jų būsimam veikimui plačiojoje visuomenėje.

Savivalda išvysto bendrumo jausmą, ji verčia taikyti asmens interesus su visos draugijos reikalais; ji duoda geros progos stipresniems asmenims pratintis prie tam tikros valdžios vykdymo, kai jie yra renkami valdybos nariais, vykdo gautus įgaliojimus ir turi atsakomybę už tai prieš draugijos visumą. Organizacinė savivalda pratina jaunuomenę taip pat svarstyti ir spręsti viešumoje bendrus reikalus. Žodžiu tariant, organizacinis veikimas draugijose pratina jaunuomenę išlaikyti draugiškame gyvenime parlamentarizmo reikalavimus. Visa tai turi neabejotinos reikšmės mūsų laikais, kai gerai suprasto demokratizmo ir parlamentarizmo nusiteikimai sudaro visuomeninio gyvenimo pagrindą, nežiūrint į tai, ką sako visokio plauko individualistai ekskliuzyvistai, siekiantieji autokratijos ar diktatūros.

Negali tad būti abejonės, kad auklėjamosios ir lavinamosios jaunimo draugijos, kaipo stovinčios tarp mokyklos ir gyvenimo, turi svarbios papildomosios reikšmės ir todėl neturi būti draudžiamos ir kliudomos valdžią turinčios vyriausybės. Tiesa, tai nereiškia, kad galima būtų abejingai žiūrėti į bet kurias besikuriančias jaunuomenės tarpe draugijas. Visos jaunuomenės organizacijos galų gale turi jai paruošiamosios reikšmės, bet jokia jaunuomenės draugija negali turėti tikslo vykdyti tai, ką privalo dirbti visuome-

nėje subrendę ir baigę mokslą žmonės. Štai principas, kurio privalo laikytis mokslo įstaigos vadovybė, nuo kurios pareina, legalizuoti ar nelegalizuoti mokykloje bet kurią besilankančio joje jaunimo draugiją. Pavyzdžiui, universitetas gauna prašymą legalizuoti studentų draugiją politikos problemoms studijuoti. Atsižvelgiant į tai, kad kiekvienas suaugęs žmogus turi būti susipratęs politiniu atžvilgiu pilietis ir kad kalbamoji draugija turėtų ruošti studentus politiniam subrendimui ir susipratimui, nebūtų racionalių motyvų nelegalizuoti tokios draugijos ir uždrausti jos veikimą universitete.

Klausimas atrodytų visai kitaip, jei būtų kuriama studentų draugija politinei akcijai vesti plačiojoje visuomenėje. Panaši draugija būtų universitete aiškiu disonansu, nes ji neatitiktų nei universiteto prigimties, nei studentų padėties visuomenėje. Ir būtų nenuostabu, jei tokia draugija liktų universitete nelegalizuota. Tas pats principas turėtų būti dar griežčiau išlaikytas vidurinėse ir aukštesniosiose mokyklose, kurioms gali būti per ankstybas ne tik veikimo būdas, bet ir kai kurių klausimų svarstymas. Tačiau, kilus mokykloje jaunuomenės draugijų legalizavimo klausimui, legalizacijai neprivalo sudaryti kliūčių pasaulėžiūros motyvai. Jei mokykloje sueina įvairių pasaulėžiūrų tėvų vaikai, tai privalo būti leistos visos jaunimo draugijos, einančios bet kurios pasaulėžiūros linkme, nebent kuri pasaulėžiūra būtų aiškiai demoralizuojanti savo principais ir aiškiai pavojinga visuomenės pagrindams. Šitos prievolės mokykloms nebūtų, jei mokyklos būtų specializuojamos pagal pasaulėžiūras.

6. *Pagrindiniai ugdymo principai*

a. *Pasaulėžiūros principas.* Ugdymas faktinai negali ir principialiai neprivalo būti atpalaiduotas nuo pasaulėžiūros. To-

dėl yra nuoseklu ir tikslinga padėti į ugdymo sistemos pagrindą racionali pasaulėžiūra, kuri yra *realinė* savo blaiviu nusistatymu į tikrovę, *idealinė* savo intencijomis veikimo atžvilgiu ir *universalinė* integraline savo sinteze.

b. *Universalumo principas*. Kiekvienas žmogus, nežiūrint į tai, kokį jis gauna išlavinimą – pradinį, vidurinį ar aukštesnį, – privalo būti ugdomas pilnutiniu būdu, t. y. jis turi būti ruošiamas *visoms gyvenimo sritims*, turi būti lavinamos *visos jo galios* ir turi būti paisoma visų ugdymo atžvilgių – individualinio, visuomeninio, tautinio ir tarptautinio. Savaime suprantama, kad šalia pilnatvės principo privalo būti išlaikyti harmonijos, arba sutartinės, ir subordinacijos, arba priklausomybės, principas.

c. *Aiškiai bei tiksliai pasistatyto tikslo principas*. Ugdyme privalu skirti tolimesni, arba netiesioginiai, ir artimesni, arba tiesioginiai tikslai. Kiekvienoje ugdymo srityje tolimesnis, arba netiesioginis, ugdymo tikslas, kuris yra ne kas kita, kaip paties gyvenimo tikslas, yra siekiamas per artimesnį, arba tiesioginį, tikslą, kuris yra ne kas kita, kaip tam tikras reikalingas atitinkamam gyvenimo tikslui pastovus nusiteikimas. Todėl ugdomasis uždavinys yra ne kas kita, kaip užduotas ugdomojo tikslo atsiekimas sudarymu ugdytinio prigimtyje atitinkamo, pastovaus bei sąmoningo nusiteikimo.

d. *Prideramo ugdomųjų pareigų santykiavimo principas*. Visose ir kievienoje ugdymo srityje privalo būti išlaikytas toks perteikiamosios ir išvystomosios pareigų santykiavimas, kuris galėtų laiduoti didžiausią ugdymo sėkmingumą apribotu ugdomuoju laikotarpiu ir faktinose ugdomojo veikimo aplinkybėse. Tiek perteikiamosios, tiek išvystomosios ugdymo pareigos privalomumas yra pateisinamas

faktu, kad gyvenime yra objektyvinė ir subjektyvinė pusė ir kad atitinkamai ugdyme turima reikalo su pedagoginėmis gėrybėmis, kurios yra ugdytiniams perteikiamos, ir su ugdomosiomis vertybėmis, kurios yra išvystomos ugdytiniuose.

e. *Ugdymo individualizavimo principas.* Ugdomasis veikimas, t. y. jo uždaviniai, priemonės, metodai ir kiti dalykai, privalo būti individualizuojami, t. y. pritaikomi prie tokių individualinių auklėtinio ypatybių, kokiomis kad yra amžius, lytis, individualybė apskritai, temperamentas, arba pobūdis, intelektualiniai gabumai, socialinis savitumas, fizinės ir psichinės nenormalybės ir t. t. Ugdymo individualizavimas yra viena iš svarbiausių ugdymo sėkmingumo sąlygų.

f. *Pedagogo asmens reikšmingumo principas.* Mokytojo- auklėtojo asmuo, vis tiek, ar to norima, ar nenorima, visados yra reikšmingas ugdomajam darbui; jis niekados nėra abejingas veiksnys ugdytinių susiformavimo atžvilgiu ir todėl visados turi arba neigiamos, arba teigiamos reikšmės. Žinant tai, pedagogas turi tiesiog profesinę pareigą stovėti tiek doriniu, tiek protiniu atžvilgiu savo svarbaus pašaukimo aukštumoje ir kiek galima artintis prie pilnutinio žmogaus tipo, kuris privalo būti modeliu jo ugdytiniams.

g. *Ugdymo atbaigimo ir savarankiškumo principas.* Ugdymas privalo visados turėti tendenciją pasidaryti nebereikalingas, būtent, pereiti į ugdymąsi, ir todėl privalo visados eiti didžiausio ugdytinių savarankiškumo linkme. Šita prasme auklėjimas atbaigiamas auklėjimusi, lavinimas – lavinimusi, išviršinė drausmė – laisvai ir su įsitikinimu priimama išvidine drausme. Ugdymo atbaigimo principas reikalauja tokiu būdu papildymo savarankiškumo principu ta pras-

me, kad ugdymo atbaigimą, kuris turi būti ugdytojo uždavinys, turi atitikti savarankiškumas, kuris yra ugdytinio uždavinys. Supratus šitą santykiavimą tarp ugdytojo ir ugdytinio aktyvumo, galima tinkamai išspręsti svarbiausius didaktikos klausimus.

LAVINIMO MOKSLAS

Pratartis

Įvedamojoje pedagogikos dalyje, kurios sisteminga santrauka skyrium buvo išleista 1935 metais, buvo sutarta lavinimu vadinti tą vykdomąjį ugdymo aspektą, kuriuo ugdymas išeina aikštėn kaipo formavimas su pagalba ugdomųjų gėrybių. Kai ugdytojas veikia ugdytinį ne tiek savo asmenybe, kiek suvesdamas ugdytinį į tiesioginius santykius su ugdomosiomis gėrybėmis, šitą santykiavimą normuodamas ir juo formuodamas ugdytinį, turime tą ugdymo pasireiškimą, kuris vadinamas lavinimu.

Ugdytinių formavimas su pagalba ugdomųjų gėrybių itin reikšmingas yra protiniame ir estetiniame lavinime. Protiniame lavinime ugdytojas, šiuo atveju mokytoju vadinamas, suveda ugdytinį, vadinamą dabar mokiniu, į santykius su mokslinėmis pažintimis ir pereina su juo iš dalies tą kelią, kuriame šios pažintys yra atsiradusios. Estetiniame lavinime ugdytojas pastato mokinį gamtos ir meno grožybių akivaizdoje ir stengiasi sužadinti jame ir išaiškinti jam estetinius pergyvenimus. Pirmuoju atveju tarp ugdytojo ir ugdytinio įsiterpia intelektualinės gėrybės, antruoju atveju – estetinės gėrybės.

Ugdomosios gėrybės vaidina sau tinkamą vaidmenį visose ugdymo srityse ir ruožuose; bet niekur jų vaidmuo nėra tiek reikšmingas ir vyraująs, kaip protiniame ir estetiniame lavinime. Būtent, niekur kitur ugdomosios gėrybės neina objektais, su kuriais ugdytiniai sistemingai ir pastoviai dirba,

kuriuos, iš vienos pusės, stengiasi asimiliuoti, pasisavinti, o iš kitos pusės, tobulinti ir kurti. Todėl tik protinis ir estetinis ugdymas tikrai pelno lavinimo vardą.

Protinio lavinimo mokslas vadinamas didaktika; estetinio lavinimo mokslas neturi savo atskiro vardo. Taigi lavinimo mokslas susideda iš dviejų dalių: didaktikos ir estetinio lavinimo mokslo. Tai yra dvi pedagogikos šakos, turinčios pirmaeilės reikšmės mokytojams. Tiesa, čia nežadama nagrinėti praktinių didaktikos ir estetinio lavinimo klausimų, paliekant juos praktinei, arba mokyklinei, pedagogikai. Tačiau būtų klaidinga manyti, kad teorinis didaktikos ir estetinio lavinimo klausimų tyrinėjimas neturi praktinės ir dargi didelės reikšmės mokykliniam darbui.

Pavyzdžiui, organizacinėje didaktikos dalyje tiriamas grynai teoriniu būdu klausimas, kas yra mokykla. Ar teorinis šito klausimo išsprendimas neturi didžiausios reikšmės visai mokyklos linkmei ir ypač mokyklos organizavimui ir tvarkymui? Metodologinėje didaktikos dalyje tiriamas tokiu pat būdu mokymosi ir mokymo vyksmas. Ar nuo šito vyksmo supratimo nepriklauso tiesioginiu būdu praktiniai mokymo klausimai – mokomųjų metodų ir priemonių parinkimas ir pritaikymas? Žodžiu tariant, pedagoginės teorijos dalykai turi didelės reikšmės ugdomajai praktikai. Visas rūpestis čia kreiptinas į tai, kad teorija būtų gera, nes, kaip sakoma, gera teorija yra praktiškiausias dalykas. Ieškant tokios teorijos ir tikimasi patarnauti mokytojams praktikams.

Žadama čia duoti santraukos pavidalu tam tikrą visumą, kuri būtų tęsiniu paminėtajai įvedamajai pedagogikos daliai. Čia nebus grįžtama prie įvedamųjų pedagogikos mokslo klausimų, suponuojant, kad jie yra jau žinomi. Tačiau reikalingiausi paaiškinimai kiekvienu atveju bus suteikiami būtinumo ribose. Jei tokiu sutrauktuoju lavinimo mokslu autoriui pasisektų patarnauti pedagoginiam mokytojų susipratimui, jis turės pilną moralinį pasitenkinimą.

Pirmoji dalis

DIDAKTIKA

Įžanga

DIDAKTIKOS MOKSLAS IR JO SAVYBĖS

1. *Didaktikos etimologija ir istorija.* – Didaktikos terminas yra kilęs iš graikų žodžio *didaskein* (mokyti) ir etimologiškai reiškia mokymo mokslą arba meną. Šis terminas imta vartoti tik XVII a. tokių pedagogų, kaip Wolfgangas Ratke (mirė 1635 m.) ir Amosas Komenský (mirė 1670 m.). Pastarojo „Didactica magna" ypačiai išplėtė didaktikos termino vartojimą pedagoginėje literatūroje.

Tačiau nereikia manyti, kad pedagogikos mokslas yra atsiradęs XVII a. sykiu su jo vardu. Mokymo klausimus šiaip ar taip nagrinėjo jau senovėje Platonas, Aristotelis, Kvintilianas, einant į vidurinius amžius – šv. Augustinas, viduriniais amžiais – Kasiodoras, Hrabanus Maurus, Hugo de Saint Victoras, naujųjų amžių pradžioje L. Vives, paskui minėtieji W. Ratke ir Amosas Komenský, dar vėliau, einant į mūsų laikus, J. Fr. Herbartas, T. Zilleris, Fr. W. Dörpfeldas, Wl. Reinas, O. Willmannas, mūsų laikais – P. Barth'as, W. Toischeris, H. Gaudigas, G. Kerschensteineris, F. X. Eggersdorferis. Čia, žinoma, teminimi vien žymesni vardai, surišti su didaktikos istorija.

2. *Įvairus didaktikos mokslo supratimas.* – Vokiečiai didaktikai reikšti turi tris savo terminus: *Lehrkunde, Unterrichtslehre* ir *Bildungslehre.* Pirmasis reiškia mokymo mokslą, antrasis – protinio lavinimo, arba protinimo, mokslą ir trečiasis – lavinimo mokslą.

Jei didaktika suprantama kaipo mokymo mokslas, jos objektas imamas gana siaurai, nes mokyme mokytojas yra visų pirma susirūpinęs mokomuoju dalyku ir stengiasi jį kuo pilniausiai ir kuo objektyviausiai išdėstyti. Tai, žinoma, yra labai svarbu, bet to nepakanka protiniam lavinimui. Kai didaktika imama intelektualinio, arba protinio, lavinimo, trumpiau tariant, protinimo mokslu, jos objektas imamas jau žymiai plačiau. Protinis lavinimas suima į save mokymą, bet juo vienu nepasitenkina: protinis lavinimas yra visų pirma nukreiptas į mokinį. Šiuo atveju mokytojas ne tik yra tarpininkas tarp mokomojo lobio ir mokinio, bet rūpinasi, kad mokinys sueitų į betarpišką santykiavimą su mokomuoju dalyku ir išnaudotų visas sąlygas kuo sėkmingiausiam lavinimuisi. Ne dėstymo būdas, bet jo sėkmingumas mokiniui yra čia svarbiausias dalykas.

Trečias didaktikos supratimas, pagal kurį ji imama lavinimo mokslu, yra plačiausias. Šis supratimas įgijo didesnės reikšmės po to, kai O. Willmannas išleido savo kapitalinį veikalą „Didaktik als Bildungslehre". Mūsų laikais šitą didaktikos supratimą palaiko daugelis kultūrfilosofinės srovės pedagogų, kurie yra net linkę auklėjimą palenkti lavinimui.

Iš nusakytų didaktikos supratimų pirmasis yra per siauras, trečiasis – per platus. Didaktikai gali rūpėti ne tik mokymo, bet ir intelektualinio lavinimo dalykai; ogi iš kitos pusės, didaktika nesuima į save viso lavinimo, nes estetinis lavinimas neįeina į jos objekto ribas. Racionaliausias yra vidurinis didaktikos supratimas, kuris, imdamas didaktiką protinimo mokslu, yra pakankamai platus ir pateisinamai atribotas nuo dviejų kraštutinių supratimų.

Kai kas, pavyzdžiui, J. Göttleris, supranta didaktiką auklėjamojo arba ugdomojo protinimo mokslo prasme. Kad protinimas gali ir net turi turėti auklėjamosios ir net plačios ugdomosios reikšmės, yra šiais laikais neabejotina; ta-

čiau šita reikšmė yra jam neesminė žymė ir todėl neturi būti traukiama į protinimo mokslo aptartį. Tikslingiau todėl didaktikos aptarime pasitenkinti gryna protinimo sąvoka, juo labiau kad auklėjamojo ar net ugdomojo pobūdžio apibendrinimas visam didaktikos objektui yra faktiškai negalimas, esant joje dalykų, kurie neturi tiesioginių ryšių su auklėjimu ar ugdymu apskritai. Taigi *didaktika yra protinio lavinimo, arba protinimo, mokslas.*

3. *Didaktikos santykiavimas su pedagogika.* – Didaktikos santykiavimas su pedagogika buvo ir dabar tebėra įvairiai suprantamas: vieniems ji atrodo palenkta pedagogikai, kitiems – lygiateisė su pastaraja, tretiems – palenkianti pastarąją. Pavyzdžiui, J. Fr. Herbartas didaktiką laikė pedagogikos dalimi ir todėl palenkta pastarajai; O. Willmannas ilgai pripažindavo didaktikos ir pedagogikos lygiateisiškumą, laikydamas jas lygiagrečiais mokslais. XVII a. didieji pedagogai, kaip ir mūsų laikų kultūrpedagogai, buvo linkę didaktiką laikyti platesne disciplina, į kurią pedagogika turėtų įeiti sudedamąja dalimi.

Pažiūra, statanti lygiomis didaktiką ir pedagogiką ir laikanti pirmąją lavinimo mokslu, o antrąją – auklėjimo mokslu, yra nepateisinama todėl, kad ji suardo pedagoginio mokslo vieningumą, tuo tarpu kai ugdymo vieningumas reikalauja vieningo mokslo. Pažiūra, palenkianti pedagogiką didaktikai, nepriimtina todėl, kad ji supranta pedagogikos objektą per siaurai, būtent laikydama ją auklėjimo mokslu, ir kad nepaiso tradicinio pedagogikos kaipo ugdymo mokslo supratimo. Jei kada buvo pripažįstamas vieningas ugdymo mokslas, tai jis tebuvo vadinamas pedagogikos vardu. Todėl telieka pripažinti trečią pažiūrą, kuri laiko didaktiką pedagogikos dalimi ir tuo būdu pirmąją palenkia antrajai.

Pripažinus didaktiką vieningu ugdymo mokslu, nėra

kliūčių pripažinti lygstamąjį lygiateisiškumą atskiroms jos dalims: pavyzdžiui, lavinimo ir auklėjimo mokslai gali būti laikomi lygiateisiškomis disciplinomis plataus pedagogikos mokslo ribose. Bet pedagogikos atžvilgiu didaktika yra palenktoji šaka, kuri santykiuoja su ja kaip dalis su visuma.

4. *Didaktikos suskirstymas.* – Didaktikos kurse racionalu sudaryti tris skyrius: pirmajame skyriuje pravartu išnagrinėti protinimo supratimą ir visus klausimus, susijusius su šituo įvedamuoju dalyku; antrajame skyriuje tenka tyrinėti protinimo organizaciją; trečiajame – tyrinėjama protinimo metodologija.

Šitaip yra skirstoma bendroji didaktika. Kai joje numatomas protinimo metodologijos skyrius, šita metodologija suprantama bendrosios metodikos prasme. Priešais ją pastatoma specialiosios metodikos, kurios visos drauge sudaro specialiąją didaktiką. Tuo būdu bendriausias didaktikos suskirstymas yra šitokis:

didaktika { *I. bendroji didaktika* { 1. protinimo supratimas ir jo tikslai; 2. protinimo organizacija; 3. protinimo metodologija (bendroji metodika) } ; *II. specialioji didaktika* { specialiosios metodikos }

Šis sutrauktasis didaktikos išdėstymas teapima vien bendrąją didaktiką.

5. *Atrinktoji didaktikos bibliografija.* – Tarp veikalų, skirtų bent iš dalies bendrosios didaktikos objektui tyrinėti, galima skirti dviejų rūšių veikalus: populiaresnio ir rimto mokslinio turinio veikalus.

a) *Bendrieji populiaresnio turinio veikalai*:

1. *Mičiulis J.* Pedagogika ir didaktika. – Kaunas: „Vyties" b-vė, 1933.

2. *Göttler Joseph.* System der Pädagogik im Umriss. – München, 1932. VII ir IX skyriai.

3. *Grunwald Georg.* Philosophische Pädagogik. – Paderborn, 1917. Antroji dalis.

4. *Lay W. A.* Erziehungs und Unterrichtslehre nebst Schulkunde. – Gotha, 1913. B ir C skyriai.

5. *Matthias Adolf.* Praktische Pädagogik. – München, 1913.

6. *Toischer Wendelin.* Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik. – München, 1912. II skyrius.

7. *Zeif Josef u. Zlabinger Rudolf.* Unterrichtslehre, nach Otto Willmanns Werken dargestellt. – Freiburg i. Br., 1917.

8. *Dévaud Eugène.* Guide de l'enseignement primaire, théorique et pratique. Didactique générale. – Fribourg, 1917.

9. *Riboulet L.* Manuel de pédagogie générale. – Lyon–Paris, 1930.

b) *Bendrieji rimto mokslinio turinio veikalai*:

1. *Eggersdorfer F. X.* Jugendbildung. – München, 1933.

2. *Liebert Arthur.* Philosophie des Unterrichtes. – Berlin–Zürich–Leipzig, 1935.

3. *Kerschensteiner Georg.* Theorie der Bildung. – Leipzig–Berlin, 1931.

4. *Kerschensteiner Georg.* Theorie der Bildungsorganisation. – Leipzig–Berlin, 1933.

5. *Willmann Otto.* Didaktik als Bildungslehre. – Braunschweig, 1923.

6. *Bouchet Henri.* L'Individualisation de l'enseignement. – Paris, 1933.

7. *Gessen S. I.* Osnovy pedagogiki. – Berlin (?), 1923.

c) *Tarpiško tipo veikalai*:

1. *Barth Paul.* Die Elemente der Erziehungs und Unterrichtslehre. – Leipzig, 1923.

2. *Itschner H.* Unterrichtslehre. I Band. – Leipzig, 1923.

3. *Rein Wilhelm.* Pädagogik in systematischer Darstellung. III Bd. – Langensalza, 1912.

4. *Weber E.* Didaktik als Theorie des Unterrichts. – Ansbach, 1925.

Pirmas skyrius

PROTINIMO SUPRATIMAS IR JO TIKSLAI

I. *Protinimo supratimas*

Vokiečiai aiškiai skiria tris artimus savo prasme terminus: *unterrichten, bilden* ir *lehren.* Protinimas vartojamas čia prasme *Unterricht.* Norint tad tiksliai suprasti jo sąvoką, reikia jį aiškiai atriboti, iš vienos pusės, nuo lavinimo *(Bildung),* iš antros pusės – nuo mokymo *(Lehre).*

1. *Protinimas kaipo lavinimas.* – Protinimas yra intelektualinis formavimas arba, lietuviškai tariant, protinis lavinimas. Šitoje aptartyje lavinimas eina protinimui artimiausia gimine. Plačiai gi suprantamas lavinimas yra ugdytinio formavimas, arba apipavidalinimas, pagal objektyvinę ugdomąją gėrybę. Jis negali įvykti be paties ugdytinio darbo. Todėl sakoma, kad lavinimo išdava yra išsilavinimas.

Išsilavinęs yra žmogus, dvasiškai susiformavęs ryšium su idealinėmis kultūros gėrybėmis ir pastoviai nusiteikęs pasilikti šitos kultūros aukštumoje. Išsilavinimo negalima prarasti, nors galima pamiršti pramoktų dalykų. Išsilavinimas yra tad toks dvasinis neprarandamas žmogaus susiformavimas, kuris yra pasiektas ryšium su pasisavinimu idealinių ugdomųjų gėrybių, paprastai tarpininkaujant ugdytojui lavintojui.

Kai kalbama apie protinimą kaipo apie intelektualinį formavimą, arba protinį lavinimą, lavinimas apribojamas viena intelektualine žmogaus gyvenimo sritimi. Taigi protinimas kaipo lavinimas yra toks protinis žmogaus formavimas, kuris su pagalba intelektualinių žmonijos gėrybių padeda žmogui įsigyti pastovių neprarandamų protinių nusiteikimų, atitinkančių intelektualinės kultūros reikalavimus.

2. *Protinimas kaipo mokymas.* – Jei lavinimas, palyginant su protinimu, yra platesnė sąvoka, tai mokymas yra jau siauresnė sąvoka. Mokyti visų pirma yra daryti, kad kas mokytųsi. Mokytis galima *ko;* o protintis *kuo.* Pirmuoju atveju pagrindinis dalykas yra mokomasis objektas, tuo tarpu antruoju atveju svarbiausia yra įsigyti tam tikro protinio nusiteikimo. Todėl ir mokyme svarbiausias dalykas yra pats dėstymas, tuo tarpu protinime pirmoje vietoje stovi santykiavimas su protine mokinio galia.

Kai pas mus kalbama apie mokyklų mokytojus ir rūpinamasi, kad jie stovėtų savo pašaukimo aukštumoje, iš tikrųjų turima galvoje ne paprastas mokymo funkcijas, bet intelektualinio lavinimo, arba protinimo, funkcijas. Tikras mokytojas visada yra sykiu lavintojas ir auklėtojas, vadinasi, daug daugiau, negu sugeba pasakyti etimologinė jo vardo prasmė. Jei mokytojas būtų tiktai mokytojas, tai jo darbo išvados būtų labai netobulos ir nepastovios, nes pramoktą dalyką galima pamiršti, t. y. prarasti. Kad mokytojo darbas duotų pastovesnių vaisių, jis turi pakilti prie intelektualinio lavinimo, nes tik tada jis dirba protiniam mokinio išsilavinimui, kuris, kaipo neprarandamas, yra tikras mokytojo laimėjimas.

Taigi protinimas yra mokymas, sustiprintas ypatingu susirūpinimu sistemingu protinės mokinio galios lavinimu.

3. *Ugdomasis protinimas.* – Vokiečiai kalba apie auklėjamąjį arba net apie ugdomąjį protinimą *(erziehender* arba *erziehlicher Unterricht)* ir tuo pačiu nustato protinimo santykius su auklėjimu ar ugdymu. Auklėjamasis protinimas reiškia, kad protinimo darbas sykiu turi auklėti vertingą tvirto būdo dorinę žmogaus asmenybę. Ugdomasis protinimas reiškia, kad protinimo darbas turi būti sėkminga plačiai suprantamo ugdymo funkcija, t. y. kad protinimas turi turėti plačios ugdomosios reikšmės.

Taigi protinimas, kuris, šalia savo tiesioginio uždavinio, faktiškai išeina iš savo ribų, principialiai turi būti ugdomasis protinimas, t. y. turi tarnauti visoms ugdymo dalims, kiek šioms yra neišvengiamas protinis susiformavimas, susipratimas ir atitinkamas nusistatymas.

Tačiau ne kiekvienas protinimas savo intencijomis yra ugdomasis protinimas. Čion, pavyzdžiui, nepriklauso toji protinimo rūšis, kuri vokiečių yra vadinama *gelehrter Unterricht* ir kuri mūsų gali būti pavadinta moksliniu mokymu, arba trumpiau – mokslinimu. Moksliniame mokyme dėstytojui rūpi visų pirma pats tiriamasis dalykas, kaip kad tai yra per paskaitas aukštojoje mokykloje. Iš čia matyti, kaip nevykusiai pas mus kartais vartojamas mokslinimo terminas, taikomas mokymui – lavinimui pradinėse, vidurinėse ir aukštesnėse mokyklose.

4. *Psichologinės ir pedagoginės protinimo savybės.* – Kiekviename protinime dalyvauja du asmens: protintojas lavintojas, paprastai vadinamas *mokytoju*, ir protinamasis lavinamasis asmuo, paprastai vadinamas *mokiniu*. Kiekvienas protinimo darbas yra tam tikra mokytojo ir mokinio sąveika, kur aktyvus yra sykiu, kad ir įvairiu būdu, ir vienas, ir antras. Todėl lygiai klaidinga yra įsivaizduoti protinamąjį darbą arba kaipo tik perteikiamąjį mokytojo veikimą, arba kaipo tik savarankiškąjį mokinio veikimą.

Psichologinės protinimo savybės kyla visų pirma iš mokinio nusistatymo mokymosi darbe; ogi pedagoginės jo savybės – iš mokytojo nusistatymo mokymo darbe. Iš vienos pusės, yra natūralus mokymosi vyksmas, o iš antros pusės – metodologinė mokymo eiga, atitinkanti aną vyksmą. Mokymosi vyksmas yra natūralus, kai mokinys, niekieno iš viršaus per prievartą nespiriamas, savaime susidomi dalyku, su savarankiškuoju veiklumu stengiasi jį receptyviai, t. y. imliai, pasisavinti, jį suprasti ir nusistatyti ryšium su klausimais, kuriuos jis sukelia.

Psichologinės protinimo savybės, kylančios iš mokinio nusistatymo mokymosi vyksme, ir yra: 1) *savaimingumas*, 2) *imlumas*, 3) *veiklumas*, 4) *kūrybiškumas*. Tai reiškia, kad mokinys, pirma, savaime nusistato savo dvasia į dėstomąjį dalyką, antra, asimiliuoja – savinasi jį, trečia, aktyviai atveikia jam savo dvasios pajėgomis, ketvirta, visame šitame darbe nepraranda savo kuriamosios iniciatyvos.

Pedagoginės protinimo savybės, kaip sakyta, kyla iš mokytojo nusistatymo protinamajame darbe. Nuo atsitiktinių pamokymų, prakalbų, pamokslų, paskaitų ir kitų panašių dalykų protinimas skiriasi tuo, kad jis, pirma, yra pastovus savo vykdomąja trukme ir platus savo turiniu, antra, yra organizuojamas planingai, nuosekliai ir pažangiai, trečia, yra pritaikomas prie individualinių psichologinių pasisavinimo ir įsisąmoninimo aplinkybių, ketvirta, rūpinasi priemonėmis, reikalingomis pasisavintam dalykui pastoviai palaikyti atmintyje ir išsilavinime*.

II. *Protinimo tikslai ir uždaviniai*

1. *Netiesioginis ir tiesioginis protinimo tikslas.* – Kiekvienas tikslas yra gėrybė, kuri yra pageidaujama kaipo siektinas

* Plg. *Göttler J.* System der Pädagogik im Umriss. – P. 154.

dėl savo vertės dalykas. Bet ta pati gėrybė gali būti vadinama vertybe, jei į ją žiūrima iš vertės pusės ir jei šita vertė yra tarsi objektyvuojama pačiame dalyke. Atrodo tad tarsi gėrybė egzistuoja nepriklausomai, tuo tarpu vertybė tarsi glūdi kame kitame, t. y. gėrybė yra labiau objektyvinis, vertybė – labiau subjektyvinis dalykas.

Tad kai kalbama apie ugdomąją gėrybę ir ugdomąją vertybę, reikia skirti tuodu dalyku ta prasme, kad ugdomoji gėrybė egzistuoja nepriklausomai nuo ugdytinio, tuo tarpu ugdomoji vertybė kaip tik jame glūdi. Ugdomoji gėrybė yra ta prigimtinė, kultūrinė ar religinė gėrybė, kuri, iš vienos pusės, ugdymo yra siekiama kaipo netiesioginis tikslas, o iš kitos pusės, su kurios pagalba ugdytinis yra formuojamas, lavinamas. Ugdomoji vertybė yra vertingas ugdytinio nusiteikimas, siekiamas ugdymu kaipo tiesioginis tikslas. Taigi ugdomoji gėrybė yra netiesioginis, ugdomoji vertybė – tiesioginis ugdymo tikslas. Ugdomoji vertybė, t. y. ugdytinio vertingas nusiteikimas, yra tiesioginis tikslas todėl, kad su jo pagalba paskui kūrybiškai yra siekiama ugdomoji gėrybė kaipo netiesioginis tikslas.

Protinimo srityje ugdomoji gėrybė yra tiesa, suimta mokslinės pažinties pavidalu. Ugdomoji gi vertybė yra protinis išsilavinimas kaipo vertingas ugdytinio nusiteikimas, su kurio pagalba paskui tiesa gali būti kūrybiškai siekiama.

Teisingas protinimo supratimas reikalauja daryti skirtumą tarp gėrybės kaipo ugdomojo tikslo ir tos pačios gėrybės kaipo ugdomosios priemonės. Mokslinė pažintis ne tik yra siekiama kaipo tikslas, bet su jos pagalba taip pat stengiamasi lavinti protinę ugdytinio galią. Pastaruoju atveju mokslinė pažintis yra *jau* žmonijos laimėta intelektualinė gėrybė; ogi tada, kai mokslinė pažintis eina siekiamuoju protinimo tikslu, reikia turėti galvoje ne tik tai, kas yra jau laimėta, bet ir tai, kas *dar* yra laimėtina.

Objektyvinis netiesioginis protinimo tikslas yra ne vie-

na kuri atskira tiesa, bet tiesos sistema, universali savo turiniu ir pagrįsta savo verte. Tik tam tikra objektyvinių ir pagrįstų tiesų visuma gali eiti tikru protinimo tikslu. Šita visuma iš savo esmės yra ne kas kita, kaip teorinė ir praktinė pasaulėžiūra, suimanti į save specialiąsias mokslines pažintis, filosofines pažiūras ir teologinę doktriną. Žinoma, šitokios pasaulėžiūros mastas bus įvairus pagal protinimo laipsnį.

Protinis išsilavinimas, arba išsiprotinimas, taip priklauso prie išsilavinimo, kaip protinimas priklauso prie lavinimo. Vokiečių *Bildung*, prancūzų *formation* ir rusų *obrazovanije*, imami išsilavinimo prasme, reiškia tam tikrą sudėtingą dvasinį susiformavimą, kurį O. Willmannas buvo šitaip reikšmingai nusakęs: „Gyvas žinojimas ir įdvasintas sugebėjimas yra išlavintos būtybės apsireiškimo lytys; bet apsireiškimas telieka vien tuščia išvaizda, jei tiedvi lytys nesutampa krūvon nušviestajame norėjime"*. Vadinasi, Willmanno supratimu, gyvas žinojimas, įdvasintas sugebėjimas ir nušviestasis norėjimas sudaro tris pagrindines tikro išsilavinimo žymes.

F. X. Eggersdorferis, išeidamas iš šitokios išsilavinimo sąvokos ir ją taikindamas prie protinio išsilavinimo, pastarąjį šitaip nusako: „Gyvas žinojimas, įdvasintas sugebėjimas ir apšviestas norėjimas savo sutartinėje sudaro tą dvasinę lytį, kurią mes vadiname žmogaus išsilavinimu. Šita būsena jau apreiškia dalykinį turinį, t. y. lavinamąjį lobį, iš kurio ji turi išgauti. Taigi lavinimas turi veikti trejopa prasme: savo objektyviniu turiniu jis turi maitinti žinojimą, savo darbo žadinamaisiais akstinais – išvystyti pajėgas, savo vertingumu – sudaryti nusistatymą. Mokomasis lavinamojo vyksmo lobis turi išsyk būti vertas žinojimo, raginąs ir gilus"**.

---

* *Willmann O.* Didaktik als Bildungslehre. – Braunschweig, 1923. – P. 320.

** *Eggersdorfer F. X.* Jugendbildung. – München, 1933. – P. 24.

Kaip matome, plačiai suprastas išsilavinimas nėra nei viena tik turtinga erudicija, nei vienas tik proto išsimiklinimas, bet toks žmogaus susiformavimas, kuriame harmoningai susiderina žinojimas, sugebėjimas ir nusistatymas, pakelti į aukštesnį vertingą stovį, atitinkantį dvasinę žmogaus esmę. Žodžiu tariant, išsilavinimas yra sudėtinga kultūringo žmogaus būsena, kuri nėra lengvai pasiekiama. Kai vėliau vietoje išsiprotinimo bus vartojamas platesnis išsilavinimo terminas, bus turima galvoje nusakytasis išsilavinimo supratimas.

2. *Bendrasis ir specialusis, arba profesinis, išsilavinimas.* – Bendras lavinimas ir jo tikslas, t. y. bendrasis išsilavinimas, gali būti įvairiai suprantami. Paprasčiausias bendro lavinimo supratimas yra tas, kuris ima bendrą išsilavinimą kaipo visiems arba net bent daugumai privalomą minimumą. Paskui bendrasis išsilavinimas gali būti imamas kaipo grindžiamasis ta prasme, kad jis eina pagrindu specialiajam, arba profesiniam, išsilavinimui. Trečias bendrojo išsilavinimo supratimas ima lavinimą bendru žmogiškuoju mastu. Šita prasme bendrasis išsilavinimas yra harmoningas ir atbaigtas žmogiškosios asmenybės susiformavimas, kuris savo turiniu yra universalinis, o išvystytų pajėgų atžvilgiu – pilnutinis. Toks bendrai žmogiškas išsilavinimas negali būti pasiektas be sąryšio su profesiniu žmogaus išsilavinimu; todėl skiriant jį nuo grindžiamojo bendro išsilavinimo, sakoma, kad jis yra atbaigiamasis išsilavinimas.

Profesinis lavinimas turi savo uždaviniu suteikti žmogui specialaus išsilavinimo, suponuojant, kad šis išsilavinimas turi įvykti pagal jo prigimtąjį pašaukimą. Kokybiniu atžvilgiu bendrasis ir profesinis išsilavinimas turi būti tiesioginio atitikimo santykyje: juo aukštesnė yra profesija, juo gilesnis turi būti bendras išsilavinimas. Šita prasme bendrasis išsilavinimas turi grindžiamosios reikšmės ir, kaipo paruošiamasis, eina pirm profesinio išsilavinimo.

Kai bendrasis išsilavinimas imamas atbaigiamąja prasme, jo santykiavimas su profesiniu specialiuoju išsilavinimu jau žymiai keičiasi: jei iš pradžios grindžiamasis bendras išsilavinimas patarnauja paruošiamuoju būdu profesiniam išsilavinimui, tai dabar profesinis išsilavinimas turi patarnauti atbaigiamuoju būdu bendram išsilavinimui. Todėl iš profesinio lavinimo ne tik galima, bet ir privalu reikalauti, kad jis suteiktų žmogiškajai asmenybei atbaigiamojo pobūdžio.

3. *Materialinis ir formalinis lavinimas.* – Lavinimo praktikoje galima daugiau dėmesio kreipti ar į mokomosios medžiagos pasisavinimą, ar į protinių pajėgų išsivystymą. Pirmuoju atveju svarbiausiu dalyku laikomas žinojimas, antruoju – sugebėjimas. Pirmąja linkme eina didaktinis materializmas, antrąja – didaktinis formalizmas. Bet lavinimas tik tada eina tinkama linkme, kai sugeba sintetiškai suderinti žinių perteikimą ir protinių pajėgų išvystymą, t. y. kai lavinimas sykiu yra ir materialinis, ir formalinis.

Eggersdorferis reikalauja, kad materialinis lavinimas būtų universalinis, arba *visuotinis*, ir kad formalinis lavinimas būtų totalinis, arba *pilnutinis*. Tai reiškia, kad materialinis lavinimas turi suteikti visuotinį pasaulio vaizdą, o formalinis lavinimas turi išvystyti pilnutinį žmogiškumą. Akivaizdoje šito konstatavimo negali būti pateisintas nei didaktinis materializmas, nei didaktinis formalizmas, nes kiekvienas iš jų slepia savyje pavojingą vienašališkumą.

4. *Protinimas kaipo ugdomasis uždavinys ir jo daliniai uždaviniai.* – Jei tikslas yra tai, ko dėlei kas nors daroma arba įvyksta, tai uždavinys yra tai, kas yra darytina, norint tikslą pasiekti. Netiesioginis protinimo tikslas yra tiesa, suorganizuota mokslo pavidalu; tiesioginis tikslas – protinis

išsilavinimas. Kas gi yra čia atitinkamas protinimo uždavinys?

Laikantis ugdomojo uždavinio supratimo, kuris buvo duotas įvedamojoje pedagogikos dalyje, protinimo uždavinį galima šitaip nusakyti: protinimo uždavinys yra ne kas kita, kaip užduotas protinimo tikslų siekimas, pirma, perteikimu mokinio pasisavinimui intelektualinių gėrybių, antra, išvystymu jame protinių pajėgų, trečia, jo įjungimu į kūrybinį protinį darbą. Protinimo uždavinio aptartyje nurodomas jo suskirstymas į dalinius uždavinius pagal tris pagrindines ugdymo funkcijas, kurios yra perteikimas, išvystymas ir įjungimas. Taigi platusis protinimo uždavinys gali būti suskirstytas į *perteikiamąjį, išvystomąjį* ir *įjungiamąjį uždavinį.*

Perteikiamuoju protinimo uždaviniu mokytojas stengiasi sėkmingiausiu būdu teikti mokinio pasisavinimui protinių gėrybių, t. y. mokslinių pažinčių. Šituo uždaviniu yra siekiama ta išsilavinimo žymė, kuri vadinama žinojimu ir kuri įsigyjama visų pirma su pagalba pasisavinamojo receptyvumo, arba imlumo.

Antras dalinis protinimo uždavinys yra mokinio protinių pajėgų *išvystymas.* Šis išvystomasis protinimo uždavinys turi, plačiai tariant, sudaryti tris pagrindinius sugebėjimus: *patiriamąjį, protaujamąjį* ir *pritaikomąjį.* Patiriamasis sugebėjimas susidaro iš stebėjimo, atminties ir vaizduotės pajėgumo; protaujamasis sugebėjimas – iš suvokimo, sprendimo, protavimo ir sistemingo samprotavimo pajėgumo ir pagaliau pritaikomasis sugebėjimas – iš techninio, išreiškiamojo ir praktinio vertinamojo pajėgumo. Visi šitie sugebėjimai tegali tikrai išsivystyti tik ryšium su savaimingu mokinio veiklumu, kuris čia vaidina tokį vaidmenį, kokį kad perteikime vaidina imlumas, pagrįstas savaimingu susidomėjimu.

Trečias dalinis protinimo uždavinys yra *įjungti* mokinį į

aktyvinį intelektualinį visuomenės gyvenimą. Susidomėjimas intelektualiniais visuomenės interesais, asmeninis atsidėjimas intelektualinės kultūros reikalams ir kūrybiškumas šitos kultūros srityje yra tie pagrindiniai nusiteikimai, kurie įjungia žmogų į intelektualinį visuomenės gyvenimą. Protinis kūrybiškumas yra čia svarbiausia žymė, nuo kurios labiausiai priklauso žmogaus aktyvinis dalyvavimas šitame gyvenime. Protinimas, šalia kitų savo uždavinių, turi taip pat sudaryti jaunuomenėje ir šituos, taip sakant, įjungiamuosius nusiteikimus. Štai kokios prasmės turi įjungiamasis protinimo uždavinys.

Kaip matome, trys protinimo daliniai uždaviniai remiasi ir sykiu išvysto tris mokinio psichologines savybes: *imlumą, veiklumą* ir *kūrybiškumą*. Kai visi šitie nusiteikimai eina savaime iš mokinio vidaus ir palengvina savaimingą jo apsisprendimą, galima tikėtis, kad jo darbas bus tikrai sėkmingas lavinimosi laikotarpyje ir reikšmingas visam tolimesniam gyvenimui.

5. *Protinimo idealas.* – Idealinis būtų toks protinimas, kuris įstengtų suteikti perteikiamajai medžiagai didžiausios lavinamosios galios ir pagaunančio įdomumo, išvystyti daugiausia protinių pajėgų, įjungti naująją kartą į intelektualinius visuomenės interesus ir nuteikti dirbti kuriamąjį darbą šitoje visuomenėje. Iš kitos pusės, idealiai išsilavinęs būtų toks žmogus, kuris taip harmoningai suderintų savyje žinojimą, protinį sugebėjimą ir kūrybinį nusistatymą, kad jis visais atžvilgiais stovėtų intelektualinės kultūros aukštumoje.

Jei lavinimo idealas, Eggersdorferio žodžiais tariant, yra „geidžiamasis dvasinės lyties vaizdas", tai vis dėlto nusakytas bendrais žodžiais protinimo ir išsilavinusio žmogaus idealas yra dar gerokai abstraktinis. Todėl šitą idealą tenka dar bent kiek konkretizuoti.

Idealinis protinimas sukelia mokiniuose užsidegimą, at-

sidėjimą, kūrybinį nusiteikimą. Jis įkvepia dvasinių vertybių branginimą, praeities laimėjimų gerbimą, naujų kelių ieškojimą; išplečia dvasinius interesus, nuteikia dorinei pažangai ir apsprendžia viso intelektualinio gyvenimo linkmę.

Išlavintas tokioje mokykloje žmogus gali turėti visa, ko reikalauja tikras išsilavinimas. Jis reiškiasi gyvenime su originaliu individualumu; jis jungia savyje tautiškumą su bendromis žmogiškosios dvasios savybėmis; jis supranta savo laiko dvasią ir nėra nei žemažiūris, nei nusistatęs tik į tolį. Jis nevergauja su miesčionišku snobizmu tik naujovei, bet nėra taip pat tik senovės gerbėjas. Jis nėra sustingęs vieną kartą pasisavintose idėjose, bet sugeba visą laiką žengti pirmyn. Tai savo laiko, savo tautos ir sykiu visos žmonijos žmogus.

Išsilavinęs žmogus greit nusivokia padėtyje, lengvai orientuojasi bet kuriame gyvenimo stovyje ir sprendžia su tvirtu aiškumu. Jo idealas nėra nei viską aprėpiąs žiningumas, nei užsiskleidęs savyje moksliškumas. Jam rūpi visų pirma apibendrinti žinijos visuma, kaipo organiškoji ir sintetinė pasaulėžiūra, apimanti prigimties, kultūros ir religijos dalykus. Sykiu jis yra nusiteikęs intelektualiniam teisingumui ir linkęs viską matuoti objektyviniu matu. Tai tik keletas bruožų iš išsilavinusio žmogaus idealo, kuris galėtų būti neribojamai piešiamas.

Antras skyrius

PROTINIMO ORGANIZACIJA

I. *Mokykla, kaipo protinimo įstaiga*

1. *Įvedamosios pastabos.* – Protinimo darbas yra labai sudėtingas ir todėl jis tik tada gali būti tinkamai vedamas, kai

yra gerai sutvarkytas, suorganizuotas. Tam reikalui visuomenėje yra steigiamos mokyklos. Kiek jų santvarka priklauso nuo įvairių visuomenės veiksnių, galima kalbėti apie išviršinę mokyklų organizaciją. Bet vieną kartą įsteigta mokykla turi susitvarkyti savo viduje ir veikti pagal pedagoginius ugdomojo darbo reikalavimus. Dabar jau galima kalbėti apie išvidinę mokyklos organizaciją.

Tikslingumo reikalavimai ragina eiti nuo išviršinės mokyklos organizacijos prie išvidinės jos organizacijos. Bet ir pastaroji dar nesudaro protinimo darbe svarbiausio branduolio. Toks branduolys glūdi metodologiniame mokytojo nusistatyme ir jo sugebėjime metodiškai dirbti protinamąjį darbą. Todėl, išnagrinėjus mokyklos organizaciją išviršiniu ir išvidiniu atžvilgiu, reikės pereiti trečiojoje bendrosios didaktikos dalyje prie bendrosios protinimo metodologijos, arba bendrosios metodikos. Tokia yra bendriausia didaktinio tyrinėjimo eiga.

2. *Mokyklos supratimas.* – Protinimas gali būti atsitiktinis ar sistemingas, pavienis ar sutelktinis. Mokykla ir yra sistemingai suorganizuoto sutelktinio protinimo įstaiga. Tokią bent galima gauti provizorinę jos aptartį iš pirmo pažvelgimo. Mūsų „mokykla" etimologine savo prasme reiškia vietą arba įstaigą, kur yra mokoma. Šis mūsų terminas savo originalumu aiškiai išsiskiria iš tų mokyklos pavadinimų, kurie yra sudaryti iš graikų žodžio *scholé*, reiškusio spėtą, arba laisvą nuo darbų ir rūpesčių laiką, panaudojamą atotampos dalykams, sakysime, menui arba dvasinio ar filosofinio turinio skaitybai. Prie tokių pavadinimų priklauso, pavyzdžiui, *schola, école, Schule, škola* ir t. t. Mokyklos supratimas vis labiau tolo nuo savo pirmutinės graikiškosios prasmės ir dabar paprastai atitinka tai, ką reiškia etimologine savo prasme mūsų terminas.

Tačiau šalia savo etimologinio aiškumo ir sugestyvumo

mūsų mokyklos terminas turi ir savo nepatogumą, ir kaip tik dėl savo sugestyvumo. Jis būtent per daug aiškiai sugestionuoja, kad mokykloje tik mokoma, kad mokykla skiriama tik mokomajai pareigai ir kad pilnutinis ugdymas negali sudaryti jos uždavinio. Žodžiu tariant, mūsų mokyklos terminas sugestionuoja intelektualistinį mokyklos supratimą. Tuo tarpu šiais laikais toks mokyklos supratimas yra jau aiškiai pasenęs.

Įvedamojoje pedagogikos dalyje mokykla buvo pavadinta lavinamąja įstaiga, t. y. tokia, kuri formuoja jaunuomenę visų pirma ryšium su ugdomosiomis gėrybėmis. Visas ugdymas vienu savo aspektu yra lavinimas, todėl ir lavinamoji įstaiga šiaip ar taip turi tarnauti visam ugdymui, nors iš pusės visų pirma lavinamojo aspekto.

Mokykla tarnauja visam ugdymui tada, kai realizuoja savo darbe ugdomąjį protinimą, arba net ugdomąjį lavinimą, t. y. tai, ką vokiečiai vadina *erziehlicher*, arba *erziehender Unterricht*. Ugdomasis lavinimas stengiasi formuoti visą žmogų ryšium su tuo mokomuoju lobiu, kuris eina formuojančios ugdomosios gėrybės pareigas. Kai toks ugdomasis lavinimas yra realizuojamas mokykloje, pati mokykla, nenustodama buvusi lavinamoji įstaiga, yra ugdomoji mokykla, kurią vokiečiai vadina *Erziehungsschule*. Šita prasme kiekviena tikra mokykla yra pilnutinio ugdymo mokykla, nes kiekviena tikra mokykla turi realios teigiamosios reikšmės pilnutiniam ugdymui.

Mokykla ugdo jaunuomenę ne tik tuo darbu, kuris joje yra dirbamas, bet ir visu savo gyvenimu. Šituo atžvilgiu mokykla yra dirbtiniu būdu suorganizuota ugdomoji bendruomenė jaunuomenei lavinti, ugdyti. Ypač svarbu yra pabrėžti, kad šitos mokyklinės bendruomenės gyvenimas ir veikimas yra pagrįstas pedagoginiais principais. Todėl sakoma, kad mokykla yra pedagoginė arba ugdomoji bendruomenė. Didžiausia dauguma paskutinių laikų mokyklinių

reformų turėjo savo uždaviniu padaryti iš mokyklos gyvą bendruomenę, kuri galėtų atpildyti mažėjančią šeimos auklėjamąją įtaką ir sykiu sėkmingai visą ugdymą tęsti ir atbaigti.

Reikia dar čia pridurti, kad mokyklinė bendruomenė griežtai neapsiriboja mokyklos sienomis. Ją sudaro ne tik mokytojai ir mokiniai, bet ir mokinių tėvai, susidomėję savo vaikų ugdymu, švietimo atstovai, turį pareigą šiaip ar taip dalyvauti mokyklos gyvenime, ir net Bažnyčios atstovai, suinteresuoti religiniu jaunuomenės auklėjimu, šalia kapeliono, kuris *ex officio*[1] dalyvauja mokyklinės bendruomenės gyvenime.

Remiantis visu tuo, kas pasakyta, galima sudaryti šitokią mokyklos aptartį: *mokykla yra sutelktinio lavinimo įstaiga, suorganizuota pedagoginės bendruomenės pavidalu.*

3. *Mokyklos pagrindinės funkcijos.* – Mokyklos supratimas gali būti pagilintas pagrindinių jos funkcijų nagrinėjimu. Mokyklos funkcija yra ne kas kita, kaip konkretiškesnis mokyklinio gyvenimo ir veikimo pasireiškimas, nukreiptas į mokyklos tikslų siekimą.

a) *Mokymas, protinimas, lavinimas.* – Pats mokyklos supratimas organiškai yra susijęs su esmiškiausia jos funkcija, kuri prasideda paprastu mokymu ir baigiasi ugdomuoju lavinimu. Be mokomosios funkcijos negalima įsivaizduoti jokios mokyklos. Mokymu yra dėstomas koks nors dalykas; juo mokinys yra verčiamas mokytis. Protinimu mokinys ne tik yra mokomas, bet ir intelektualiai lavinamas. Lavinimu apskritai mokinys yra formuojamas, t. y. jis įsigyja pastovių, neprarandamų vertingų nusiteikimų. Tik tas mokytojas tinkamai supranta tiesiogines savo funkcijas, kuris pradeda savo darbą paprastu mokymu ir baigia plačiu lavinimu.

b) *Ruošimas gyvenimui.* – Žinomas aforizmas *non scholae, sed vitae discimus* (ne mokyklai, bet gyvenimui mokomės) nustato plačiausią mokyklos funkciją. Kai sakoma, kad mokykla turi ruošti jaunąsias kartas gyvenimui, gyvenimas tokiu atveju suprantamas labai bendrai, būtent kaipo žmogaus tarnyba savo žmogiškajam pašaukimui. Žmogaus ruošime šitai tarnybai mokykla eina labai svarbią ir reikšmingą funkciją. Todėl mokyklos gyvenimiškumas yra labai pageidaujamas jos privalumas.

c) *Mokinių darbo ir gyvenimo apstatymas ugdomosiomis gėrybėmis.* – Per visą savo gyvenimą žmogus susiduria su prigimtinėmis, kultūrinėmis ir religinėmis gėrybėmis, kurios jį šiaip ar taip veikia, formuoja. Bet tik mokykloje žmogaus santykiavimas su ugdomosiomis gėrybėmis yra planingai tvarkomas, ir sykiu rūpinamasi, kad mokiniai sueitų į santykius su įvairiomis vertingomis ugdomosiomis gėrybėmis. Mokslinės pažintys eina čia pirmoje vietoje; bet šalia jų rūpinamasi taip pat estetinėmis, visuomeninėmis, religinėmis ir kitomis gėrybėmis, kurios turėtų mokinius ugdomai formuoti. Mokinių gyvenimo ir darbo apstatymas ugdomosiomis gėrybėmis yra labai svarbi ir vaisinga mokyklos funkcija. Niekados vėliau žmogus neturi tiek kontakto su ugdomosiomis gėrybėmis ir niekados nėra jų taip veikiamas, kaip mokykloje.

d) *Mokinių apsauga nuo neigiamųjų įtakų.* – Mokinių absorbavimas teigiamuoju darbu saugoja juos nuo neigiamųjų įtakų ir daro juos atsparesnius kovoje su demoralizuojančiais veiksniais. Bet vis dėlto mokyklai tenka taip pat ir tiesioginiu būdu kovoti su neigiamosiomis įtakomis. Todėl mokinių gyvenimo organizavimas atitinkama linkme sudaro vieną iš privalomų mokyklos funkcijų.

e) *Valios nuteikimas tiesai ir teisybei.* – Jei mokykla apskri-

tai moko, protina, lavina, jei tokia yra jos bendroji funkcija, tai viena iš specialesnių funkcijų yra mokinių valios nuteikimas į tiesą ir teisybę. Šituo atžvilgiu mokykla išvysto tiesos pajautimą, objektyvinį nusistatymą, teisingą sprendimą ir norą vadovautis objektyviniais principais. Šios funkcijos dėka mokykla tampa tiesos įsigalėjimo organas visuomenėje; būtent, jinai yra visuomenei savotiškas tiesos ir teisybės pažinimo organas.

f) *Pratinimas prie metodiško darbo.* – Mokyklinis darbas yra pratybinio pobūdžio. Mokykla pratina mokinį dirbti darbą tokiu būdu, kokiu reikės dirbti vėlesniame gyvenime, būtent, metodišku. Mokiniui mokykla yra metodingo išsivystymo įstaiga. „Kas eina mokyklą, – sako Hermanas Nohlas, – patiria metodo galybę ir sykiu įsitikina, kad tvarkoje ir taisyklėje glūdi žmogaus jėga"*. Kai sakoma, kad kas išėjo gerą mokyklą, tai faktiškai reiškia gero metodo įsigijimą. Metodingumas yra pagrindinis mokyklos dėsnis, ir mokykla be tvirtų metodų yra, be abejo, bloga mokykla.

g) *Dvasinių gėrybių saugojimas ir perteikimas.* – Kad mokykla galėtų apstatyti mokinių darbą ir gyvenimą ugdomosiomis gėrybėmis, ji turi šitas gėrybes saugoti, didinti, dauginti ir sykiu teikti iš kartos į kartą. Visuotinis švietimo pobūdis ir sutelktinis lavinimo būdas mokykloje yra priežastis to, kad dvasinių gėrybių išsiskleidimas su mokyklos pagalba įgauna labai platų mastą. Be mokyklos dvasinių gėrybių suvisuomeninimas būtų tiesiog neįmanomas.

h) *Visuomeninio kultūrinio tautos susipratimo gaivinimas.* – Mokykla eina taip pat svarbią funkciją visuomenės susi-

* *Nohl Herman.* Handbuch der Pädagogik. – Bd. 1. – P. 68.

pratime. Daugelis visuomeninių nusiteikimų susiformuoja mokykloje; čia, pavyzdžiui, naujos kartos įgauna tautinį ir valstybinį nusistatymą; čia taip pat jos įsigyja didžiausią daugumą savo kultūrinių įpročių ir pažiūrų. Nenuostabu todėl, kad minėtasis H. Nohlas laiko mokyklą aukštesnio dvasinio gyvenimo ir tautos kultūrinės valios organu.

Mokyklos funkcijų galima būtų priskaičiuoti žymiai daugiau, bet čia reikia pasitenkinti tik svarbesniosiomis.

4. *Mokykla kaipo pedagoginė bendruomenė.* – Jei mokyklinis veikimas išeina aikštėn su mokyklos funkcijomis, tai mokyklinis gyvenimas reiškiasi ryšium su tuo, kad jinai yra pedagoginė bendruomenė. Mokykla niekados negali būti tinkamai suprasta, jei yra imama tik kaipo sutelktinio lavinimo įstaiga. Niekados nevalia pamiršti, kad jinai yra sykiu pedagoginė bendruomenė. Mokyklinė tvarka ir organizacija turi labai didelės reikšmės mokiniams, bet mokykla dar labiau veikia jaunuomenę tada, kai tampa tikra ugdomąja bendruomene, pagrįsta abipuse meile, pagarbos jausmu, dėkingumu, susižavėjimu ugdomosiomis gėrybėmis ir siekimu aukštųjų gyvenimo idealų.

Ernstas Otto savo veikale „Allgemeine Erziehungslehre" mato mokyklinėje bendruomenėje tris aspektus: pergyvenimo bendruomenę, darbo bendruomenę ir susižinojimo bendruomenę.

a) *Pergyvenimo bendruomenė.* – Emocionalinė mokyklinio gyvenimo pusė sudaro progų bendriems mokinių pergyvenimams, kurie iš mokyklos padaro tikrą pergyvenimo bendruomenę. Pagal savo objektus, kuriais gali būti vertingi gamtos, kultūros ir religijos dalykai, pergyvenimai esti prigimtiniai, kultūriniai ir religiniai. Visos gamtinės pramogos, sportas, iškylos, žaidimai, kelionės suburia draugus į vieną prigimtinių pergyvenimų bendruomenę. Kai

mokyklos draugai bendroje nuotaikoje pergyvena muzikos, parodos, teatro įspūdžius, mokslinius interesus, universalinius žmonijos idealus, juos jungia į vieną pergyvenimo bendruomenę kultūriniai interesai. Kai draugai sueina bendroje religinių švenčių, iškilmių, apeigų, kulto ir religinės praktikos nuotaikoje, juos visus jungia religiniai pergyvenimai. Apskritai kelionės, iškilmės, šventės ir vaidinimai suteikia mokykloje daugiausia progų bendriems pergyvenimams ir paverčia ją mokykline pergyvenimo bendruomene.

b) *Darbo bendruomenė.* – Pergyvenimas yra tikrai vaisingas tik tada, kai jis pereina į supratimą, veikimą, kūrybą. Mokyklinėje bendruomenėje atskiri nariai yra surišti tarp savęs ne tik subjektyviniais pergyvenimais, bet ir darbo tikslais. Kai buvo pastebėta didelė ugdomoji veikimo reikšmė, tradicinė mokykla imta versti darbo mokykla, t. y. imta kreipti daug dėmesio į ugdymą darbu. Be kita ko, aktyvinis mokinių nusistatymas mokykliniame darbe ir jų savivalda ne tik iš esmės, bet ir savo išviršiniu pasireiškimu sudaro mokykloje darbo bendruomenę, kurioje atskiri nariai sujungti tarp savęs darbo tikslais, solidarumo jausmais ir santvarkos normomis.

c) *Susižinojimo bendruomenė.* – Pergyvenimo bendruomenę jungia subjektyvinės emocijos; darbo bendruomenę – nusistatymas siekti bendrų objektyvinių tikslų, bet tik trečiasis mokyklinės bendruomenės aspektas siekia giliau ir plačiau į žmogaus būtybę ir turi pastovesnio pobūdžio. Ernstas Otto vadina tą bendruomenę *Aussprachegemeinschaft*, kuri žodiškai reiškia išraiškos bendruomenę, o iš esmės yra susižinojimo, savitarpinio susipratimo, susigyvenimo, susibičiuliavimo bendruomenė. Jei pergyvenimo bendruomenės nariai yra draugai, jei darbo bendruomenės nariai yra

bendradarbiai, tai susižinojimo bendruomenės nariai yra susipratę savo pasireiškime bičiuliai.

E. Otto skiria dvi susižinojimo lytis: žodinę ir raštinę. Bendri pergyvenimai ir mokyklinis darbas duoda draugams nemaža progų pasireikšti betarpiškai žodžiu ir arčiau susibičiuliauti. Per mokyklines šventes, iškilmes, vaidinimus, pasilinksminimus į mokyklinio susižinojimo bendruomenę gali būti įtraukti tėvai, giminės, švietimo ir religijos atstovai. – Raštinė mokyklinio susižinojimo lytis yra mokyklos laikraštis, kuriame gali dalyvauti visi susidomėję mokyklos gyvenimu ir sudarą plačiąją mokyklinę bendruomenę asmenys. Šita raštinė susižinojimo lytis nėra tiek apribota vietos ir laiko aplinkybių, kaip žodinė lytis, ir todėl gali plačiau ir pastoviau reikštis. Ji gali taip pat apimti mokyklos sendraugius.

5. *Mokyklų kategorijos.* – Matant didelį mokyklų įvairumą, reikia skirti mokyklų rūšis, mokyklų laipsnius ir mokyklų tipus. Mokyklos rūšis yra mokyklų kategorija, gaunama pagal mokyklinio lavinimo tikslus. Mokyklos laipsnis yra mokyklų kategorija, gaunama pagal realizuojamą mokykloje lavinimo mastą. Mokyklos tipas yra mokyklų kategorija, gaunama pagal ugdomųjų gėrybių parinkimą ir derinimą į tam tikrą idėjinę visumą.

a) *Mokyklų rūšys.* – Trys yra mokyklų rūšys. Yra tai bendrojo lavinimo, specialinio lavinimo ir liaudies lavinimo mokyklos. Kai mokykla nesistengia žmogaus paruošti kokiai nors specialiajai profesijai ir lavina žmogų tik ryšium su šituo paruošiamuoju darbu, gauname specialiojo lavinimo mokyklą.

Kai mokykla siekia maždaug vienodai bendrojo išlavinimo ir paruošimo specialiajai profesijai, turime mišriąją mokyklų rūšį, kurią paprastai sudaro liaudies mokyklos.

Mokyklų kategorijos

Ruožai / Laipsniai	I. Bendrojo lavinimo ruožas	II. Liaudies lavinimo ruožas	III.Specialiojo lavinimo ruožas
4. Aukštasis laipsnis	———	Aukštoji liaudies mokykla (liaudies universitetas)	Universitetai Politechnikos Akademijos Institutai Konservatorijos
3. Aukštesnysis laipsnis	Klasikinė gimnazija Realinė gimnazija Aukštesnioji realinė mokykla Suvienytoji mokykla (II dalis)	Aukštesnioji liaudies mokykla (papildomoji mokykla)	Meno ir muzikos mokyklos Mokytojų seminarijos Pramonės, prekybos ir amatų mokyklos Technikumai
2. Vidurinis, arba žemesnysis, laipsnis	Klasikinė progimnazija Realinė progimnazija Realinė mokykla Suvienytoji mokykla (I dalis)	Visuotinė liaudies mokykla (viršutinė dalis)	Žemės ūkio mokyklos Prekybos mokyklos Amatų mokyklos Namų ruošos mokyklos
1. Pradinis laipsnis	Prirengiamoji mokykla	Visuotinė liaudies mokykla (apatinė dalis)	———

Liaudis, arba bendra visuomenės masė, negali iš pradžios eiti ilgesnį laiką bendrojo lavinimo mokyklą, o paskui specializuotis ilgiau profesinėje mokykloje. Jos paruošimas gyvenimo tikslams turi būti palyginti trumpas ir tiesioginis. Tai pasiekiama tada, kai mokykla jungia bendrojo ir specialiojo lavinimo tikslus. Tokia paprastai ir yra liaudies mokykla, nors nebūtina manyti, kad mišriosios rūšies tegali būti vien liaudies mokyklos.

b) *Mokyklų laipsniai.* – Yra keturi mokyklų laipsniai: 1) pradinis, 2) žemesnysis, arba vidurinis, 3) aukštesnysis ir 4) aukštasis. Pradinis mokyklų laipsnis, tikrai sakant, gali būti tik bendrajame lavinime ir mišriajame; jo negali būti specialiajame lavinime, nes šis visada suponuoja tam tikrą bendrojo išsilavinimo pradžią. Žemesnysis laipsnis yra tik specialiajame lavinime, kaipo pirmas iš pradžios. Bendrajame ir mišriajame lavinime jį atitinka vidurinis laipsnis. Aukštesnysis laipsnis yra paskutinis bendrajame lavinime ir priešpaskutinis specialiajame. Aukštojo laipsnio negali būti bendrajame lavinime, nes kiekvienas atbaigiamasis aukštasis lavinimas neišvengiamai ruošia žmogų kokiai nors profesijai. Visi keturi laipsniai yra tik mišriajame lavinime, bendrajam trūksta aukštojo, specialiojo – pradiniam.

Kiekvienas mokyklų laipsnis apima maždaug ketverius mokslo metus ir gali būti savo ruožtu skirstomas klasėmis ir kursais.

c) *Mokyklų tipai.* – Jei vietoje mokyklų rūšių imsime ruožus pagal bendrąjį, specialųjį ir mišrųjį lavinimą, tai šitokie lavinimo ruožai ir mokyklų laipsniai sudarys tuos formalinius rėmus, kuriuose susiskirsto įvairių įvairiausi mokyklų tipai. Bendra mokyklinių tipų santvarka pateikiama atskiroje schemoje (p. 453). Čia bus ne pro šalį padarius keletą pastabų apie žymiausius istorinius mokyklų tipus.

Pagal tuos idealus, kurie yra dedami į lavinimo pagrindą, skiriama trys lavinimo linkmės: realistinė, humanistinė ir religinė. Pagal tai gaunami trys žinomi iš mokyklos istorijos ir dabar dar užsilikę mokyklų tipai: realinė, klasikinė ir religinė mokykla. Realistinis lavinimas eina gamtamokslio, matematikos ir technikos linkme; jam visų pirma rūpi prigimtinės utilitarinės vertybės ir jis deda į mokymo pagrindą empirinį gamtinio priežastingumo stebėjimą. Humanistinis lavinimas eina kultūrine, istorine, estetine linkme; jam visų pirma rūpi žmogiškosios vertybės; jis panaudoja savo tikslams labiausiai žmogaus dvasios kūrinius, o į mokymo pagrindą deda supratimą to priežastingumo, kuriame pats žmogus yra laisvas ir sąmoningas kūrėjas. Pagaliau dorinis religinis lavinimas eina tolimiausių priežasčių ir galutinių tikslų supratimo linkme. Jam rūpi labiausiai dorinės ir religinės vertybės; jis panaudoja savo tikslams visų pirma religinio gyvenimo apraiškas, o į mokymo pagrindą deda metafizinį priežastingumą, kuris siekia antgamtinių pasaulio šaltinių.

Realistinio lavinimo svorio centras glūdi prigimties srityje, humanistinio – žmogiškosios kultūros srityje, dorinio, religinio – religijos srityje.

Kad humanistinės linkmės mokyklos yra susijusios su klasikiniu lavinimu, yra ne daugiau kaip istorinė išdava. Iki šiolei jokia kultūrinė gadynė nėra sudariusi gražesnio gryno žmogiškumo idealo, kaip antikinis pasaulis su savo klasikine literatūra, kurioje įkūnyta *kalokagatijos* idėja.

Tarp realistinės ir humanistinės, arba klasikinės, mokyklos yra dar tarputinis tipas, būtent, *realinė gimnazija*. Jei klasikinė gimnazija ypatingai atsižvelgia į istorinį-filologinį lavinimą ir jei realinės mokyklos ypatingai atsižvelgia į gamtinį-matematinį lavinimą, tai realinės gimnazijos jungia lotynų kalbą ir literatūrą su moderuota realinių dalykų programa. Ogi mokykla, kurioje atskirų šakų pavidalu kombinuojama trys mokyklų tipai, būtent, klasikinė gimnazija,

realinė gimnazija ir realinė mokykla, gali būti pavadinta suvienytąja mokykla.

d) *Vieninga mokykla.* – Suvienytos mokyklos nereikia painioti su vieninga mokykla, kurią prancūzai vadina *école unique*, vokiečiai *Einheitsschule*, rusai – *jedinaja škola*. Vieningos mokyklos sąvoka nėra vienodai suprantama, nes šitos mokyklos koncepcijoje susipina kelios skirtingos idėjos. Pagal tai, kaip ji suprantama, ji gali būti ir įvairiai vadinama. Visų pirma mokyklos vieningumas gali būti suprantamas socialine prasme: solidarumo sumetimais įvairių sluoksnių vaikai bendrai mokomi visiems privalomose mokyklose ir sykiu individualinių pasireiškimų sumetimais kiekvienam vaikui suteikiama lygi galimybė nenutrūkstamai kilti mokyklų hierarchijoje ir kuo pilniausiai išsivystyti savo gabumų ir pašaukimo linkme.

Organizacine prasme mokykla yra laikoma vieninga įvairiais atvejais: arba tada, kai mokyklos yra valstybės vienodai tvarkomos ir reglamentuojamos, arba tada, kai mokyklose yra vykdomas vieningas planas, arba tada, kai mokyklos sudaro, nežiūrint savo įvairumo, organiškai vieningą sistemą, kurioje mokiniams yra lengvas perėjimas iš vieno mokyklos tipo į kitą. Vieninga paskutine prasme mokykla stengiamasi padaryti kuo ilgiausiai privaloma ir nemokama, kad gerai apdovanotas jaunuolis galėtų tęsti savo mokslą nepriklausydamas nuo apribotų materialinių savo šeimos aplinkybių.

Tai, kas yra vadinama vieningos mokyklos vardu, iš tikrųjų greičiau yra vieninga mokyklinė sistema. Renkantis iš įvairių vieningos mokyklos koncepcijų teigiamus pageidavimus, galima būtų šitą sistemą nusakyti tokiu būdu: vieninga yra tokia mokyklinė sistema, kuri padeda realizuoti visuomenėje vieningumą; kuri, būdama pakankamai diferencijuota, sykiu nesudaro mokiniams nenugalimų kliūčių, reikalui esant, pereiti iš vieno mokyklos tipo į kitą; kuri ne-

stato mokslo gavimo į priklausomybę nuo materialinio tėvų pasiturėjimo ir kuri savaime daro gabiųjų atranką ir leidžia geriausiai išsilavinti pagal savo prigimtuosius gabumus.

6. *Mokykla ir pasaulėžiūra.* – Mokyklos santykiavimas su pasaulėžiūra priklauso nuo pedagogikos ir pasaulėžiūros santykiavimo. Pedagogika yra formaliai nepriklausoma nuo pasaulėžiūros mokslų, kaipo savarankiškas mokslas, turįs savo dėsningumą ir autonomiškai save tvarkąs iš savo vidaus. Bet jinai materialiai yra priklausoma nuo pasaulėžiūros iš pusės savo objekto, nes šis, t. y. ugdymas, gyvenimo praktikoje negali būti nepriklausomas nuo pasaulėžiūrinio nusistatymo jau todėl, kad ugdymo tikslai organiškai yra susiję su gyvenimo tikslais, o gyvenimo tikslų supratimas yra neatjungiamas nuo tokios ar kitokios pasaulėžiūros. Todėl mokslinis lojalumas reikalauja imti šitą objektą tokį, koks jis yra tikrovėje, nes to kaip tik pats moksliškumas reikalauja sykiu su objektyvinio dalykiškumo principu.

Visa tai, kas pasakyta apie pedagogikos santykiavimą su pasaulėžiūra, galioja taip pat mokyklos ir pasaulėžiūros santykiavimui: aišku savaime, kad, jei ugdymas negali būti atpalaiduotas gyvenimo praktikoje nuo pasaulėžiūros, tai ir mokykla, kaipo organizuotas ugdymas, taip pat negali atsipalaiduoti nuo pasaulėžiūrinės priklausomybės.

Mokyklos priklausomumas nuo pasaulėžiūros yra net žymiai stipresnis negu abstraktinis pedagogikos priklausomumas nuo josios. Įvyksta tai todėl, kad mokykloje šalia tų ryšių, kurių yra tarp ugdymo ir pasaulėžiūros, atsiranda dar naujų jungiamųjų veiksnių, kurie ypatingai suveržia mokyklos priklausomumą nuo pasaulėžiūros. Būtent, ir iš mokomojo lobio, ir iš mokytojo asmenybės pusės mokiniai neišvengiamai patiria pasaulėžiūrinių įtakų. Mokytojas, kaipo lavintojas auklėtojas, negali faktiškai pasilikti mokinių

akivaizdoje neutralus pasaulėžiūros atžvilgiu. Ir reikia net konstatuoti, kad, juo aukščiau stovės mokytojas savo pašaukimo dalykuose, juo didesnė bus jo asmenybės ir tuo pačiu jo išpažįstamos pasaulėžiūros įtaka.

Vadinamoji pasaulinė, laisva, arba neutralioji mokykla iš tikrųjų yra arba naivus nesusipratimas, arba nesąžininga fikcija. Kai laicizmo šalininkai reikalauja pasaulinės, arba neutraliosios, mokyklos, faktiškai yra reikalaujama mokykla, einanti laicizmo linkme, t. y. mokykla, sudaryta pagal tam tikros pasaulėžiūros reikalavimus. Vienintelis racionalus nusistatymas šiuo klausimu galėtų būti šitoks: jei mokykla faktiškai neatpalaiduojama nuo pasaulėžiūros, tai tenka rimtai ir lojaliai paisyti šito fakto ir padaryti iš jo reikiamas konsekvencijas. O iš šitų konsekvencijų svarbiausios yra dvi: pirma, pasaulėžiūra turi būti įvedama į mokyklą ne kontrabandos, bet racionalaus planingumo keliu, antra, pasaulėžiūrinis jaunuomenės vadovavimas mokykloje turi priklausyti tiems, kas turi į tai prigimtąją teisę.

7. *Prigimtųjų ugdymo veiksnių vaidmuo mokykloje.* – Mokykla tiek yra svarbus veiksnys naujųjų kartų ugdyme, kad jos tinkamu funkcionavimu yra suinteresuoti visi prigimtieji ugdymo veiksniai, t. y. pašaukti iš prigimties šiaip ar taip dalyvauti ugdymo darbe. Todėl atsiranda reikalas panagrinėti mokyklos santykius su šeima, valstybe ir Bažnyčia.

a) *Mokykla ir šeima.* – Tėvams priklauso prigimtoji teisė pasirinkti savo vaikams mokyklą pagal pasaulėžiūrinį savo nusistatymą ir paskui prižiūrėti, kad jų vaikai nebūtų auklėjami ir lavinami priešingu tam nusistatymui būdu. Kitas dalykas, kuris nustato glaudų santykiavimą tarp mokyklos ir šeimos, yra reikalas suderinti ir koordinuoti vienam pedagoginiam tikslui šeiminį auklėjimą ir mokyklinį lavinimą.

Šeiminio ir mokyklinio ugdymo suderinimas ir palaiky-

mas tėvų kontakto su mokyklos veikimu ir gyvenimu įvyksta įvairiais būdais, bet bene svarbiausia priemonė bus čia tėvų rinktiniai komitetai, kurie gauna tam tikrų teisių mokyklos gyvenime. Iki šiolei, kaip daug kur, taip ir pas mus, tėvai mažai tenusimano apie savo teises ir rolę mokykloje ir todėl nedalyvauja pakankamai aktyviai mokyklos gyvenime ir neturi tos reikšmės, kurios galėtų turėti kitokiose aplinkybėse ir geriau pasiruošę pedagoginiu atžvilgiu. Šituo klausimu būtų pageidaujama, kad pas mus, kaip kituose kultūringuose kraštuose, atsirastų gyvesnis susipratusių tėvų sąjūdis, kuris padidintų tėvų susipratimą mokyklų klausimuose ir kovotų už tėvų teisių realizavimą mokyklų pasirinkime, tvarkyme ir organizavime.

b) *Mokykla ir valstybė.* – Valstybės vaidmuo mokyklų tvarkyme, steigime ir išlaikyme naujaisiais amžiais labai žymiai išaugo. Bet labai klysta tie, kurie iš šito fakto padaro išvadą, kad valstybė yra neutrali mokyklos valdytoja ir visų jos klausimų sprendėja. Taip pat tas faktas, kad valstybė skiria iš valstybės iždo lėšas mokykloms išsilaikyti, dar nėra valstybei ypatingų mokyklinių teisių šaltinis, nes lėšos, kurias valdo valstybė, iš esmės priklauso žmonėms, arba visuomenei, kuri jas yra sudėjusi. Lėšų administravimo pareiga dar pačiai valstybei jokių ypatingų teisių nesudaro.

Sykiu neabejotina, kad valstybė turi neginčijamų teisių mokyklų srityje ir vaidina mokyklų gyvenime labai žymią rolę; bet jos teisės glūdi jos visuomeninio pašaukimo prigimtyje ir negali sueiti į koliziją su kitų prigimtųjų ugdymo veiksnių natūraliomis teisėmis. Valstybės santykiavimui su mokykla reikšmingi yra tie dėsniai, kuriuos prof. J. Schröteleris šitaip trumpai formuluoja:

„A. Valstybė taip pat turi Dievo duotas pareigas ir teises jaunuomenės ugdymo darbe.

B. Tačiau ugdomoji valstybės pareiga ir ugdomoji teisė pagal jos prigimtį yra subsidinio (padedamojo) pobūdžio.

C. Gaunamos tokiu būdu valstybės teisės ir pareigos yra įvairiopos ir didžiai reikšmingos:

a) Valstybės pareiga ir teisė ugdymą apsaugoti.

b) Valstybės pareiga ir teisė ugdymą skatinti.

c) Valstybės pareiga ir teisė statyti ugdymui reikalavimų.

d) Valstybės pareiga ir teisė ugdymą kontroliuoti.

e) Valstybės pareiga ir teisė pačiai ugdomąsias įstaigas kurti"*.

Visa, kas čia pasakyta apie valstybės pareigas ir teises ugdymo atžvilgiu, apskritai galioja taip pat ir valstybės santykiavimui su mokykla. Iš šitų teisių ir pareigų išeinant, valstybei negali būti pripažinta teisė monopolizuoti mokyklas savo rankose ir versti tėvus leisti savo vaikus į tas ar kitas mokyklas, kurios neatitinka tėvų pažiūrų. Tokiu atveju mokyklinė tėvų pareiga paverčiama mokykline prievarta.

Taip pat, jei, iš vienos pusės, yra mokyklų, pavyzdžiui, karių, diplomatų ir kitų panašių valdininkų, kurių steigimas sudaro beveik išimtiną valstybės teisę, tai, iš kitos pusės, mokyklų steigimo teisė turi būti pripažinta ir kitiems prigimtiesiems ugdymo veiksniams, t. y. šeimai, arba susibūrusiems į organizacijas tėvams, ir Bažnyčiai.

c) *Mokykla ir Bažnyčia.* – Atsižvelgiant į bendrą dėsnį, kad mokyklos turi būti tvarkomos pagal mokinių tėvų pasaulėžiūras, lengva principialiai nustatyti vietą, kurią turi užimti mokyklų atžvilgiu tikybinė organizacija, arba Bažnyčia. Būdama religinės pasaulėžiūros mokytoja ir saugotoja, Bažnyčia eina vienos tikybos tėvams jungiamuoju veiksniu taip,

* *Schröteler J.* Erziehungsverantwortung und Erziehungsrecht. – München, 1935. – P. 8.

kad konfesinės mokyklos tampa vienos tikybos žmonėms tomis privalomomis mokyklomis, kurias tėvai sąžinės yra įpareigoti rinktis savo vaikams. Bažnyčios, kaip ir kiekvienos kitos konfesinės organizacijos, buvimo faktas padaro, kad tai, kas ideologinėms grupėms yra paprasta pasaulėžiūrinė mokykla, Bažnyčios žmonėms yra konfesinė mokykla. Tuo būdu Bažnyčia, vadovaudama tikintiesiems religinės doktrinos ir dorovės dalykuose, sykiu taip pat yra sprendėja klausimo, kokia mokykla tinka pasaulėžiūriniu atžvilgiu jų vaikams.

Prof. P. Malakauskis, rašydamas apie katalikiškąją mokyklą, šitokiais teigimais nusako Bažnyčios vaidmenį mokyklų klausime.

1) „Bažnyčios dalykas yra mokyti katalikų tikybos jaunuomenė bet kuriose mokyklose. Kalbamojo darbo niekas kitas negali dirbti be Bažnyčios įgaliojimo. Taip pat Bažnyčios dalykas yra paskirti katalikų tikybos mokslo objektas ir įsakyti metodas"*.

2) „Bažnyčios dalykas yra morališkai auklėti katalikų jaunuomenė bet kuriose mokyklose"**.

3) „Bažnyčia turi reliatyvinę ir netiesioginę, arba negatyvią, teisę žiūrėti, kad bet kuriose katalikų lankomose mokyklose nieko nebūtų dėstoma ar daroma prieš tikėjimą ir dorovę"***.

4) „Bažnyčios dalykas yra skirti ar tvirtinti katalikų tikybos mokytojai ir vadovėliai. Be to, Bažnyčia gali reikalauti, kad dėl tikybos ir dorovės dalykų būtų pašalinti bet kurie mokytojai iš mokyklos"****.

5) „Bažnyčia gali kurti savas pasaulines pradžios, vidurines, aukštesniąsias ir aukštąsias mokyklas, arba universi-

---

* *Malakauskis P.* Katalikiška mokykla. – Kaunas, 1929. – P. 22.

** Ten pat. – P. 24.

*** Ten pat. – P. 25.

**** Ten pat. – P. 27.

tetus, ir t. t. Tai daryti gali greta privatinių asmenų, valstybės ir t. t."*.

6) „Bažnyčia gali uždrausti, kad jos valdiniai nelankytų ar neleistų vaikų į tam tikras nedoras mokyklas"**.

Išpildymas visų suminėtųjų reikalvimų dar mokyklos nepaverčia konfesine mokykla katalikiškąja prasme. Konfesinei mokyklai dar reikalinga, kad lanką mokyklą mokiniai būtų vienos tikybos, kad tos pačios tikybos būtų ir mokomasis personalas ir kad visas ugdymas būtų išlaikytas šitos tikybos dvasioje. Tik tokia mokykla tegali būti pavadinta tikrai katalikiška. Katalikų supratimu, ne kitaip gali statyti pasaulėžiūrinės mokyklos klausimą ir visos kitos konfesijos ir net ideologinės grupės, norinčios turėti savų mokyklų.

8. *Mokyklų organizavimo sistemos.* – Kalbant čia apie mokyklų organizavimo sistemą, turime galvoje išviršinį jų organizavimą visuomeniniu teisiniu atžvilgiu. Šita prasme galima skirti keturias mokyklų sistemas, kurios yra, pirma, viešųjų mokyklų sistema, antra, privatinių mokyklų sistema, trečia, mišrioji sistema su privatinėmis valstybės nešelpiamomis mokyklomis, ketvirta, mišrioji sistema su privatinėmis valstybės šelpiamomis mokyklomis. Pirm negu teks paeiliui peržvelgti kiekvieną iš šitų sistemų, reikia nustatyti principialų skirtumą tarp viešosios ir privatinės mokyklos.

a) *Viešoji privatinė mokykla.* – Mokykla bus vieša, kai galutinėje sąskaitoje ji yra steigiama, tvarkoma ir administruojama visuomenės organizacijos, turinčios teritorinės valdžios ir prispiriamosios galios, bet neturinčios ideologinio pobūdžio. Tokios visuomeninės organizacijos yra visų

* Ten pat. – P. 28.

** Ten pat. – P. 29.

pirma valstybė, paskui autonominga jos dalis, arba provincija, toliau įvairios teritorinės savivaldybės, pavyzdžiui, miestas, apskritis, valsčius ir t. t.

Atvirkščiai, mokykla bus privatinė, kai galutinėje sąskaitoje ji yra steigiama, tvarkoma ir administruojama privatinių asmenų, kultūrinių organizacijų ir religinių bendruomenių, t. y. veiksnių, kurie neturi teritorinės valdžios ir prispiriamosios galios, bet užtat gali turėti ideologinio pobūdžio.

Iš viešųjų ir privatinių mokyklų prigimties plaukia vienas svarbus skirtumas: tuo tarpu kai viešosios mokyklos turi būti prieinamos visiems tos pačios teritorijos nariams, privatinės mokyklos gali būti prieinamos tik žmonėms, esantiems vieno ideologinio nusistatymo su steigėjais. Šis skirtumas padaro, kad viešoji mokykla negali turėti aiškiai išreikštos fizionomijos, tuo tarpu privatinė mokykla kaip tik tokia fizionomija turi pasižymėti.

Tai, kas atima viešajai mokyklai ryškią pedagoginę fizionomiją, yra lygstamasis jos neutralumas, kuris anaiptol nereiškia principialaus atsisakymo nuo bet kurios pasaulėžiūros. Jis tik reiškia atsisakymą nuo realizavimo bendroje pedagoginėje mokyklos sistemoje tų dalykų, dėl kurių įvairios tėvų pasaulėžiūros nesutaria tarp savęs. Kitaip tariant, esant lygstamajam neutralumui, mokyklinis lavinimas ir auklėjimas yra pagrindžiami bendra įvairių pasaulėžiūrų plotme. Taigi lygstamojo mokyklos neutralumo nedera painioti su nelygstamuoju, kuris, kaip buvo sakyta, gali būti skelbiamas dėl nesusipratimo ar nenuoširdumo, bet negali būti faktiškai realizuotas mokyklos gyvenime.

Tačiau lygstamasis neutralumas, kuris principialiai yra privalomas viešosioms mokykloms, kai į jas sueina įvairių pasaulėžiūrų tėvų vaikai, tik labai netobulai ir ne visais atvejais gali išspręsti bent kiek patenkinamai klausimą apie mokyklos santykiavimą su pasaulėžiūra. Ir iš tikro, ar lengva

nustatyti, kas yra bendra įvairių pasaulėžiūrų plotmė? Todėl principialiai tasai neutralumas tegali būti laikomas neišvengiama blogybe, laikinai pakenčiama kaipo pereinamasis tarpsnis mokyklų gyvenime.

b) *Viešųjų mokyklų sistema.* – Viešųjų mokyklų sistema gaunama tada, kai mokyklos tegali priklausyti tokioms viešosioms organizacijoms, kaip valstybė, autonominga provincija, savivaldybė. Faktiškai tokiu atveju apie mokyklų steigimą, tvarkymą ir administravimą sprendžia viešasis autoritetas, turįs mokyklinį monopolį.

Remdamasis Alfredu Croiset, dr. Pr. Dielininkaitis savo rimtame veikale „La liberté scolaire et l'État"*, skirsto visus monopolio tipus į dvi grupes: pirmoji grupė apima tuos monopolio atsitikimus, kuriuose monopolis nėra organiškai susijęs su kokia nors ideologine doktrina; tokio tipo monopolis buvo, pavyzdžiui, praktikuotas Spartoje. Antroji grupė apima monopolius, kurie praktikuojami ryšium su kokia nors skelbiama doktrina. Čia mokykliniai monopoliai gali būti skirstomi į dvi rūšis pagal tai, ar skelbiamoji doktrina yra bent principe visuotinai priimta, ar jinai yra visai speciali doktrina, ideokratiškai realizuojama visuomenėje**. Bolševikų režimas Rusijoje realizuoja faktiškai ir principialiai pastarojo tipo mokyklinį monopolį; fašistų režimas, kad principe ir prileidžia laisvų privatinių mokyklų buvimą, faktiškai praktikuoja valstybinį monopolį.

---

* Tame veikale autorius, išeidamas iš mokyklinės laisvės punkto, numato tris mokyklines sistemas: 1) mokyklinio monopolio sistema, 2) mokyklinės laisvės sistemos be valstybės pagalbos ir 3) mokyklinės laisvės sistema su valstybės pagalba. Būtų labai pravartu bent kai kuriuos šito įdomaus veikalo skyrius išversti ar tik atpasakoti „Lietuvos mokykloje".

** Plg. *Dielininkaitis Pr.* La liberté scolaire et l'État. – Paris, 1933. – P. 14–15.

Mokyklinis monopolis ir tuo pačiu viešųjų mokyklų sistema principialiai yra nepriimtina, be kita ko, dėl dviejų priežasčių: pirma, todėl, kad jis realizuoja prievartą pasaulėžiūros srityje ir panaikina tėvų teisę ugdyti savo vaikus savo įsitikinimų dvasioje, antra, todėl, kad jis įveda į mokyklą partinę, arba kuo mažiausiai angažuojančią aktyvinę politiką, kuri jaudina ir demoralizuoja jaunuomenę.

c) *Privatinių mokyklų sistema.* – Griežtai priešinga viešųjų mokyklų sistemai yra privatinių mokyklų sistema. Ši sistema tepripažįsta vien privatines mokyklas. Pavyzdžiu šiai sistemai galėtų eiti Kanados anglų dominijos Kvebeko (Québec) mokyklų santvarka.

Kaip ir mokyklinis valstybės monopolis, taip ir gryna privatinių mokyklų sistema pasitaiko retai. Todėl gali kilti klausimas, kur glūdi tokio jų dviejų retumo priežastis. Tai aiškėja ryšium su jų principialaus teisingumo ir normalumo klausimo sprendimu.

Iš to, kad pedagogikos teorija ir praktika faktiškai negali būti neutralios pasaulėžiūros atžvilgiu, kad pagal tai mokykla turi remtis pasaulėžiūra žmonių, kurie ją steigia savo vaikams, ir kad tokios visuomeninės organizacijos, kaip valstybė, autonominga provincija, miesto ar valsčiaus savivaldybė, negali turėti pasaulėžiūros ir todėl taip pat spręsti pasaulėžiūros klausimų, reikia padaryti išvadą, kad normaliose aplinkybėse, arba teišeinant vien iš principo, mokykla neturėtų būti vieša.

Pavojinga yra pavesti visuomeninėms organizacijoms, turinčioms prispiriamosios valdžios tam tikros teritorijos ribose, spręsti klausimą apie pasaulėžiūrą, dėtiną į mokyklinio ugdymo pagrindą, nes šitokia viešojo autoriteto kompetencija labai lengvai virsta ideologine prievarta. Todėl principialiai teisinga ir normalia galima laikyti privatinių

mokyklų sistema, kurioje kiekvienas žmonių būrys, sujungtas bendra pasaulėžiūra, turi savų mokyklų.

Taigi teisingumo ir normalumo atžvilgiu viešųjų ir privatinių mokyklų sistemos yra priešingos. Jei vis dėlto ir vienos, ir antros labai retai pasitaiko gyvenimo praktikoje, tai yra tam taip pat priešingų priežasčių: viešųjų mokyklų sistema, arba mokyklinis monopolis, yra per daug netobula principialiu atžvilgiu ir, labai griežtai užgaudama žmonių prigimtąsias teises, negali plačiai ir pastoviai įsigalėti žmonijos gyvenime. Iš kitos pusės, privatinių mokyklų sistema, žiūrint žmonių nesusipratimą ugdymo dalykuose ir viešosios valdžios netobulumą, principialiai yra tiek tobula, kad netobulos tikrovės aplinkybėse sunkiai yra realizuojama. Šituo atžvilgiu lengviau yra realizuojamos kompromisinės sistemos, t. y. mišriosios.

d) *Mišrioji mokyklų sistema su privatinėmis valstybės nešelpiamomis mokyklomis.* – Apskritai mišrioji mokyklų sistema gaunama tada, kai šalia viešųjų gyvuoja ir privatinės mokyklos. Tik šios gali gyvuoti labai įvairiai. Principialus skirtumas jų gyvavime gaunamas ryšium su tuo, ar jos yra, ar nėra valstybės ar savivaldybių subsidijuojamos. Savaime suprantama, kad šis materialinis skirtumas tėra vien atspindys to teisinio ir visuomeninio skirtumo, kuris daromas mokyklų gyvenime pirmuoju ir antruoju atveju.

Tipišką pavyzdį mišriajai mokyklų sistemai su privatinėmis valstybės nesubsidijuojamomis mokyklomis sudaro Prancūzijos mokyklų santvarka. Valstybinės mokyklos čia yra vedamos laicizmo ir neutralumo linkme; privatinėms mokykloms yra paliekama ideologinė laisvė, bet užtat jos nėra valstybės šelpiamos ir šiaip jau padedamos. Ypatingai skaudi tokiu atveju yra materialinė neteisybė atžvilgiu į tuos žmones, kurie siunčia savo vaikus į privatines mokyklas. Šie žmonės kuo mažiausiai du sykiu daugiau moka už savo vaikų mokslą ne-

gu tie, kurie siunčia savo vaikus į valstybinę mokyklą. Ir tą bausmę jie turi pakelti tik todėl, kad jie neatsisako nuo savo teisės ugdyti savo vaikus savo įsitikinimų dvasioje.

Valstybinėje mokykloje tėvai temoka tik vieną faktiškųjų išlaidų dalį; kita, dažnai didesnė, išlaidų dalis yra padengiama iš valstybės iždo, kuriam sudeda lėšų visi piliečiai, tame skaičiuje ir tie piliečiai, kurie siunčia savo vaikus į privatinę mokyklą. Taigi išeina, kad pastarieji moka privatinėse mokyklose už savo vaikus tiek, kiek faktiškai atsieina jų mokslas ir, be to, moka tą bendrų mokesčių dalį, kuri eina iš valstybės iždo valstybinėms mokykloms išlaikyti. Tuo tarpu valstybinės mokyklos mokinių tėvai moka tik vieną kartą ir tai tik dalį, kartais nežymią, faktiškųjų mokyklos išlaidų.

e) *Mišrioji mokyklų sistema su privatinėmis valstybės šelpiamomis mokyklomis.* – Visai kitokia susidaro padėtis, kai privatinė mokykla valstybės yra šelpiama ir ypač kai jos materialinė ir teisinė padėtis yra sulyginama su valstybinės mokyklos. Jei pirmuoju, anksčiau nusakytuoju, mišriosios sistemos atveju valstybės neutralumas privatinių mokyklų atžvilgiu buvo, tariant dr. Pr. Dielininkaičio terminais*, pasyvinis, tai dabar jis tampa aktyvinis. Dabar doktrinalinė piliečių laisvė ne tik yra valstybės pripažįstama, bet ir padedama realizuoti. Taip pat lygybė yra dabar suprantama ne vienalyčiu ir mechanišku būdu, bet kaipo šansų ir galimybių lygybė**.

Tipišką pavyzdį šitokiai mokyklinei sistemai sudaro Olandijos mokyklų santvarka. 1920 m. birželio 30 d. vadinamuoju „nuraminimo įstatymu" buvo nustatytas finansinės lygybės principas viešosioms ir privatinėms pradžios mokykloms. Šitas principas buvo taip pat išplėstas, kad ir

---

* Plg. ten pat. – P. 89.

** Žr. ten pat.

ne visai pilnai, į aukštesniųjų ir net aukštųjų mokyklų tvarkymą. Čia iš tikro vyriausybė nusimanė, kad „valstybė nėra tautos formuotoja, bet, jei tik ji tinkamai supranta savo uždavinį, yra tik tautai priklausančio ugdomojo kapitalo valdytoja"*.

„Mokyklinė sintetinio pobūdžio sistema, – sako dr. Pr. Dielininkaitis, – kuri stengiasi realizuoti ne priešingų doktrinų vienybę ir kompromisą, bet savitarpinės apykantos vienybę, ir kuri, negrėsdama viešajai tvarkai ir bendrajai gerovei, stato visas tikybines, doktrinalines ir etines bendruomenes į lygią padėtį visuomeninės valdžios atžvilgiu, teoriškai ruošia visas reikiamas sąlygas pastoviai mokyklinei taikai"**.

f) *Racionalaus mokyklų organizavimo principai.* – Pirmas principas yra mokymo laisvė, kuri faktiškai yra apsisprendimo, žodžio ir susidraugavimo laisvių tiesioginė išdava. Šita laisvė, remdamasi tėvų teise teikti savo vaikams mokslo, nuosekliai išsivysto į mokyklų steigimo laisvę.

Antras principas yra mokyklinė laisvė, kuri reikalauja laiduoti tėvams galimybę pasirinkti savo vaikams mokyklą pagal savo pasaulėžiūrą. Šita mokyklos pasirinkimo laisvė nesuderinama su mokykliniu monopoliu arba su tėvų pareiga leisti savo vaikus į tam tikras valstybės griežtai nustatytas mokyklas.

Trečias principas yra mokyklinė teisybė, pasireiškianti lygiu materialiniu, teisiniu ir visuomeniniu viešųjų ir privatinių mokyklų traktavimu. Todėl mokyklų organizavimo sistema ne tik turi laiduoti mokymo ir mokyklų pasirinkimo laisves, bet dargi sudaryti *proporcionalumo ribose* lygaus pasireiškimo galimybes mokyklų steigimo ir išlaikymo atžvilgiu.

---

* *Willmann O.* Didaktik als Bildungslehre. – P. 621.

** *Dielininkaitis Pr.* La liberté... – P. 286.

Ketvirtas principas yra mokyklinė taika. Negalima kalbėti apie mokyklinę taiką ten, kur mokyklos tampa ekskliuzyvistinės linkmės ir prievartos priemonėmis. Mokyklinė taika tik ten gali būti įvykdyta, kur mokyklų organizavimas pagrįstas *reciprociteto principu*, t. y. kur kiekviena suinteresuota visuomenės grupė tiek pripažįsta teisių mokyklų atžvilgiu kitoms grupėms, kiek sau jų reikalauja.

Tokie yra principų reikalavimai. Gyvenimo praktika dažnai labai atstu nuo jų; bet tai anaiptol nereiškia dar principų netikrumo.

II. *Išviršinės protinimo sąlygos*

1. *Įvedamosios pastabos.* – Einant nuo išviršinio mokyklų organizavimo pirmoje eilėje reikėtų ištirti materialines protinimo sąlygas, kurias sudaro: pirma, mokyklos padėtis, rūmai ir kiemas, antra, klasė, jos apšvietimas, vėdinimas ir šildymas, trečia, klasės baldai, ypač suolas, katedra ir rašomoji lenta, ketvirta, mokomosios priemonės, t. y. mokymo ir mokymosi įrankiai. Bet visi šitie dalykai yra praktinės mokyklinės pedagogikos objektai, kurie tuo pačiu pasilieka už ribų šios lavinimo teorijos.

Darant dar vieną žingsnį į protinimo organizavimo gilumą, susitinkama su išviršinėmis ir išvidinėmis protinimo sąlygomis. Išviršinės sąlygos protinimui yra visa tai, kas ateina mokiniui tarsi iš viršaus, būtent, iš mokytojo, iš jo kvalifikacijų, nusistatymo ir veikimo, ir kas visada reikalinga protinimo sėkmingumui. Tačiau čia dar nekalbama apie patį protinimo darbą, nes šis darbas yra protinimui ne sąlyga, bet vykdomasis veikimas.

Svarbiausios išviršinės protinimo sąlygos yra: pirma, mokytojo kvalifikacijos, antra, klasės organizavimas, trečia, darbo santvarka, ketvirta, drausmė. Iš visų šitų dalykų klasės

organizavimas ir darbo santvarka yra praktinės pedagogikos objektai. Čia bus svarstomi tik du dalyku: mokytojo kvalifikacijos ir mokyklinė drausmė, imant juos labiausiai iš teorinio atžvilgio.

Šioje vietoje bus dar ne pro šalį pažymėjus, kad suminėtųjų išviršinių protinimo sąlygų neprivalu painioti su išvidinėmis protinimo sąlygomis, kurios eina tarsi iš mokinio vidaus, nes priklauso nuo jo nusiteikimų ir nusistatymo. Tiksliai tariant, šios sąlygos yra mokinio susidomėjimas, dėmesys, imlumas, savaveiksmiškumas ir kūrybiškumas.

2. *Pedagoginis mokytojo pašaukimas.* – Reikiamas mokytojo kvalifikacijas sudaro: pirma, pedagoginis pašaukimas, antra, profesinis pasiruošimas, trečia, faktiškas sugebėjimas sėkmingai dirbti mokyklinį darbą.

Pedagoginis pašaukimas gali būti suprastas dvejopa prasme: pirma, kaipo tam tikras prigimties palinkimas į pedagoginius uždavinius, antra, kaipo pati pedagoginė profesija, atitinkanti prigimties polinkius. Čia turima galvoje pirmąjį supratimą, kaipo siauresnį ir tikslesnį.

Kadangi mokytojas turi būti sykiu lavintojas ir auklėtojas, tai, kalbant apie mokytojo pašaukimą, reikia paisyti prigimties polinkių tiek į lavinimą, tiek į auklėjimą. Prigimties palinkimą į lavinimo uždavinius O. Willmannas vadino *Lehrgabe*, t. y. mokomąja, lavinamąja dovana, kuri lotyniškai kadaise buvo vadinama *donum didacticum*. Tam tikras, bent minimalinis tokios dovanos laipsnis yra privalomas būsimam mokytojui, nes kitaip niekas negalėtų sėkmingai eiti savo pareigų dėl visiškos pedagoginių gabumų stokos.

Lavinimo atžvilgiu gaunami trys pagrindiniai mokytojų tipai pagal prigimtuosius didaktinius polinkius. Tai yra empirinis tipas, kuris turi ypatingą gabumą dalykus patirti ir pavaizduoti; racionalinis tipas, kuris ypatingai sugeba da-

lykus paaiškinti ir koncepcijas protaujamai išvystyti, ir techninis tipas, kuris ypatingai sugeba dalykus bei idėjas pritaikyti, panaudoti. Mokytojui nebūtina (nes dažniausiai ir negalima) sujungti savyje visus šiuos tris tipus; jam svarbu bent vienu atžvilgiu pasižymėti aiškesniu gabumu. Kiekvienas iš trijų nurodytųjų gabumų, kad ir vienašališkas, vis dėlto įstengia savo sėkmingumu atsverti bent iš dalies kitus trūkstamus.

Auklėjimo atžvilgiu svarbu, kad mokytojas pasižymėtų iš prigimties tais polinkiais, kurie turi sprendžiamosios reikšmės auklėtojo asmenybei susidaryti. Tai yra, pirma, tam tikras visuomeninis pobūdis, kuris predisponuoja būsimą pedagogą į simpatiją ir palankumą žmonėms; antra, tam tikra dvasios giedra, kuri predisponuoja jį į džiaugsmingumą ir optimizmą, reikalingus pedagogo pašaukimui; trečia, tam tikra intuicija, kuri padėtų jam intuityviniu būdu orientuotis pedagoginėje tikrovėje, ketvirta, tam tikras taktas, kuris leistų jam elgtis sutariamai su pedagoginių principų reikalavimais. Žmogus, pasižymįs visais šitais polinkiais, turi iš prigimties tai, kas yra reikalingiausia auklėtojui ir net pedagogui apskritai. Žinoma, šalia to reikia dar bent minimalinių gabumų, kurie leidžia žmogui tapti inteligentu ir eiti aukštosios profesijos pareigas.

Jei apskritai apsisprendžiant į kokią profesiją kandidatui privalu ištirti savo gabumus ir šiaip jau psichologinius polinkius, kad jis galėtų spręsti, ar jis tikrai šitai profesijai tinka, tai šitas reikalas dar svarbesnis yra pedagoginės profesijos atveju. Į pedagoginę profesiją gali eiti tik tie žmonės, kurie iš prigimties turi tam pašaukimą. Tuo tarpu kandidatų atrankos klausimas yra labai sunkus ir sudėtingas. Kol žmogus nėra išbandęs savo jėgų ir sugebėjimų praktiniame darbe, niekados negalima pasakyti, ar jis tiks pedagoginiam darbui, ar ne. Galima turėti reikiamus polinkius iš prigimties, bet dėl kokios nors priežasties galima nesuge-

bėti faktiškai dirbti pedagoginio darbo. Užtat nesant reikiamų prigimties polinkių, nėra ko ir bandyti savo jėgų.

Šiais laikais, kai eksperimentinė psichologija, psichotechnika ir darbo fiziologija sugeba jau gana tiksliai nustatyti reikalingus įvairioms profesijoms polinkius, gali būti pastatyta ant tvirtų pagrindų tai, ką vokiečiai vadina *Berufsberatung*, t. y. patarimas apie pasirinktiną profesiją pagal polinkius, kitaip tariant, pagal pašaukimą. Būtų labai pageidaujama, kad pirm negu kas apsisprendžia tapti mokytoju, būtų ištirti tuo reikalu jo polinkiai, gabumai ir apskritai dispozicijos. Nukreipti savo laiku žmogų nuo profesijos, kuriai jis neturi tikro pašaukimo, yra labai svarbu ir jam pačiam, ir tam reikalui, kuriam jis ruoštųsi be pakankamų davinių. Jei apskritai sunku dirbti bet kurį darbą be reikiamo pašaukimo, tai dirbti pedagoginį darbą be pašaukimo yra tikras vargas, niekam nereikalingas ir niekam nenaudingas. Žodžiu tariant, tik prigimtasis į pedagoginį darbą pašaukimas turėtų būti žmonėms būtina sąlyga profesiniam ruošimuisi mokytojo pareigoms.

3. *Profesinis mokytojo pasiruošimas.* – Kerschensteinerio supratimu, mokyklų sutvarkyme svarbiausias yra ne mokomojo plano, bet mokytojų paruošimo klausimas*. Šitame plačiame klausime turi būti išaiškinti keli dalykai: pirma, bendrasis mokytojo pasiruošimas, arba bendrasis išsilavinimas, antra, dalykinis jo pasiruošimas, arba pasiruošimas dėstomajai specialybei, trečia, pedagoginis jo pasiruošimas, ketvirta, mokytojų ruošiamoji organizacija.

a) *Bendrasis mokytojo pasiruošimas.* – Bendras mokytojo išsilavinimas turi atitikti laipsnį mokyklos, kurioje jam ten-

* *Plg. Kerschensteiner G.* Theorie der Bildung. – Leipzig – Berlin, 1931. – P. 385–386.

ka dirbti. W. Toischeris, sekdamas O. Willmannu, šitaip trumpai nusako skirtumą tarp trijų kategorijų mokytojų: „Aukštesniųjų mokyklų mokytojai paprastai taip yra paruošiami, kad specialiai mokslinis ir pedagoginis metodologinis jų išsilavinimas būtų pusiausvyroje; aukštosios mokyklos mokytojuje persveria mokslinis, liaudies mokyklos mokytojuje – metodinis išsilavinimas, kad jo tik vieno ir nepakanka mokytojo tobulumui"*.

Iš šitos bendros taisyklės galima padaryti keletą išvadų apie įvairių kategorijų mokytojų bendrąjį išsilavinimą. Pradžios mokyklos mokytojas turi gauti aukštesnįjį bendrąjį išsilavinimą, nes mokytojo profesija visais atsitikimais tokio išsilavinimo reikalauja, ir turi išeiti rimtą pedagoginį mokslą specialiojoje mokykloje.

Aukštesniosios mokyklos mokytojas šalia aukštojo mokslinio išsilavinimo, kuris nusprendžia jo dėstomąją specialybę, turi įsigyti aukštesnįjį bendrąjį išsilavinimą, pakeltą į aukščiausio tobulumo laipsnį ryšium su aukštuoju moksliniu išsilavinimu. Žodžiu tariant, jei pradžios mokyklos mokytojo bendrasis išsilavinimas turi vien paruošiamosios reikšmės, tai aukštesniosios mokyklos mokytojo bendrasis išsilavinimas turi atbaigiamosios reikšmės, kaipo bendrai žmogiškasis išsilavinimas.

Prie mokytojo bendrojo pasiruošimo priklauso dar jo asmenybės susiformavimas. Kaipo auklėtojas (o auklėtoju jam visada tenka būti), mokytojas turi būti pilnutinė asmenybė su tvirtu būdu, su plačiais interesais, su entuziazmu aukštųjų idealų atžvilgiu, su atsidėjimu žmogiškųjų vertybių siekimui. Žodžiu tariant, mokytojas savo asmenybėje turi turėti bent minimaliniame laipsnyje visa tai, ką jis stengiasi realizuoti savo mokiniuose.

---

* Plg. *Willmann O.* Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik. – P. 173.

b) *Dalykinis mokytojo pasiruošimas.* – Dalykinis pasiruošimas paprastai yra privalomas aukštesniosios mokyklos mokytojui, nes šis yra paprastai dalyko, bet ne klasės mokytojas. Klasės mokytoju paprastai yra pradžios mokyklos mokytojas, kuris dėsto įvairius dalykus. Tai yra galima todėl, kad pradžios mokykloje dėstomiesiems dalykams nėra reikalingas moksliškas išsilavinimas, kuris yra privalomas, kaipo būtina kvalifikacija, dalykams dėstyti aukštesniojoje mokykloje.

O. Willmannas tiek dalykiniame, tiek pedagoginiame pasiruošime skiria žinojimą ir sugebėjimą ir, reikia pripažinti, šis skirtumas itin yra svarbus mokytojų profesijai. Žinojimas reiškia čia grynai teorinį, arba mokslinį, pasiruošimą, kuriame supratimas, nusimanymas sudaro esmę. Sugebėjimas reiškia čia mokėjimą, galėjimą naudotis savo pažintimis. Mokslininkas kalbininkas, pavyzdžiui, žino kalbą, bet jos kartais nemoka, tuo tarpu nelavintas prasčiokas moka kalbą, bet jos kartais nežino.

Apskritai Willmannas yra linkęs mokytojo profesijoje aukščiau vertinti sugebėjimą negu žinojimą, nors niekados neneigia pastarojo reikalingumo. „Mokytojas, – sako jisai, – turi savyje turėti tam tikro meniškumo, virtuoziškumo; sugebėjimas laiduoja jam daugiau pripažinimo negu žinojimas, lygiai kaip pasimetimas yra jam žalingesnis negu paprastas *lapsus memoriae*[2]. Jei visai teisingai bus reikalaujama, kad mokykloje šalia žinojimo taip pat sugebėjimas, šalia mokymo taip pat pratinimas vėl gautų prideramą vietą, tai mokytojų mokyklos visų pirma turėtų eiti šita linkme"*.

Išeinąs iš aukštosios mokyklos kandidatas į mokytojus kartais visai neblogai žino savo dalyką, bet nesugeba jį panaudoti kaipo dėstomąją medžiagą mokykliniame lavini-

* *Willmann O.* Didaktik als Bildungslehre. – P. 652.

me. Šis sugebėjimas turėtų būti kandidatų į mokytojus žymiai sąmoningiau siekiamas; bet sykiu jiems nevalia nepakankamai vertinti ir grynai teorinio mokslinio išsilavinimo. Nuo šito išsilavinimo priklausys jų moksliniai interesai, tiek svarbūs mokytojo profesijoje, nes mokytojas, nustojęs gyvų mokslinių interesų, nesugeba įkvėpti mokiniams mokslo meilės ir užsidegimo moksliniame darbe.

c) *Pedagoginis mokytojo pasiruošimas.* – Pedagoginiame mokytojo pasiruošime, kaip ir dalykiniame pasiruošime, reikia taip pat daryti skirtumą tarp žinojimo ir sugebėjimo. Žinojimo suteikia teorinės pedagoginės studijos, sugebėjimo – akademinės pratybos ir bandomoji praktika mokykloje. Norint įsigyti pedagoginį žinojimą, reikia susipažinti, iš vienos pusės, su pedagoginių disciplinų sistema, o iš antros pusės – su padedamaisiais pedagogikos mokslais. Iš pedagoginių disciplinų mokytojui turi svarbiausios reikšmės: teorinis ir praktinis pedagogikos mokslas, pedagogikos bei pedagogijos istorija, pedagoginė psichologija, pedologija ir eksperimentinė pedagogika.

Padedamieji pedagogikos mokslai, kaip žinoma iš pedagogikos įvedamosios dalies, susiskirsto į vedamuosius, kurie yra ne kas kita, kaip plačiai suprantami pasaulėžiūros mokslai, ir grindžiamuosius, kurie yra ne kas kita, kaip plačiai suprantami mokslai apie žmogų (antropologija plačiąja prasme). Iš vedamųjų mokslų mokytojui labai svarbūs: logika, etika, kultūros filosofija ir bendrieji tikybos mokslo bruožai. Iš grindžiamųjų mokslų didelės svarbos turi mokytojui: psichologija, fiziologija, biologija ir higiena.

Kandidatas į mokytojus niekados neįstengs išstudijuoti visų pedagogikos padedamųjų mokslų, ir jam visada teks darytis iš jų atranką. Bet tam tikras minimumas jam visada yra privalomas, nes be to neįmanomas tinkamas orientavi-

masis pačiame pedagoginiame moksle. Iš kitos pusės, padedamieji mokslai, būdami pasaulėžiūros ir antropologijos mokslai, turi didelės reikšmės žmogaus išsilavinimui ir jo asmenybės susiformavimui. Todėl laikas ir pastangos, padėti susipažinimui su jais, nėra niekada būsimam mokytojui bergždi.

Pedagoginė teorija, suteikianti pedagoginio žinojimo, palengvina pedagoginio sugebėjimo įsigijimą, nes nusimanymas sutrumpina patyrimo kelią. Ypač šiuo atžvilgiu turi reikšmės praktinė pedagogika su savo bendrąja ir specialiosiomis metodikomis. Tačiau pedagoginis sugebėjimas tegali būti įsigytas vien su praktikos pagalba. Čia bus ne pro šalį pakartojus, kad, jei mokytojo praktika yra akla be teorijos, tai jo teorija yra bergždžia be praktikos.

Didelės reikšmės pedagoginio sugebėjimo įsigijimui turi pedagoginės pratybos, atliekamos aukštojoje mokykloje dirbtinėse sąlygose arba net mokyklose bandymo tikslais. Bet šitos bandomosios pratybos toli gražu nėra pakankamos tikram pedagoginiam sugebėjimui įsigyti. Toksai sugebėjimas ateina mokytojui po vienerių ar kelerių metų. Štai kodėl mokytojo darbo mokykloje pradžia turi turėti visados bandomojo pobūdžio, kad pirm negu mokytojas pripažįstamas pastoviu, jis būtų išmėgintas savo tinkamumo atžvilgiu.

d) *Mokytojų parengimo organizavimas.* – Mokytojų parengimo organizavimas priklauso nuo to, kuriam mokyklos laipsniui mokytojai yra ruošiami. Kaip jau buvo užsiminta ryšium su bendruoju mokytojo pasiruošimu, liaudies mokyklos mokytojo pasiruošime mokslinį momentą turi persverti pedagoginis metodologinis momentas; aukštesniosios mokyklos mokytojo pasiruošime mokslinis ir pedagoginis momentas turi būti pusiausvyroje; pagaliau aukštosios mokyklos mokytojo pasiruošime (o juk profesorius tam tikra-

me laipsnyje visada yra ir mokytojas) persveria mokslinis momentas.

Liaudies mokyklos mokytojui normalų pasiruošimą sudaro aukštesnysis bendras išsilavinimas plius aukštasis pedagoginis mokslas su praktinėmis pratybomis. Aukštesniosios mokyklos mokytojui normalus bus aukštesnysis bendras išsilavinimas, pagilintas ir atbaigtas ryšium su specialiosiomis aukštosiomis studijomis, plius teorinis ir praktinis pedagoginis mokslas su atitinkamomis pratybomis. Aukštosios mokyklos mokytojui normalu yra visa tai, kas yra reikalaujama iš aukštesniosios mokyklos mokytojo, plius dar aukščiausias specializavimasis savo dalyko srityje, t. y. doktorizavimasis ir habilitavimasis.

Pedagoginis institutas, įsteigtas 1935 m. rudenį Klaipėdoje, bendra savo idėja gerai atitinka pradžios mokyklos mokytojų ruošimo uždavinius, nors ir galima būtų abejoti, ar jo pirmykštis mokomasis planas buvo visai racionaliai sudarytas. Apskritai tokių institutų padauginimas ir pritaikymas reikalavimams, kuriuos stato pradžios mokyklų mokytojų parengimas, Lietuvoje yra tik pageidaujamas, nes jie eina geresnių užsienio pavyzdžių linkme.

Mokytojų parengimas aukštesniosioms mokykloms gali būti daromas trejopu būdu. Mokytojai gali būti ruošiami universitetuose arba panašios rūšies aukštosiose mokyklose, kur tas parengimas yra atsitiktinis uždavinys. Antra, jie gali būti ruošiami specialiuosiuose pedagoginiuose institutuose, kur mokytojų parengimas eina pagrindiniu uždaviniu. Pagaliau mokytojų paruošimas gali būti vykdomas pedagogikos institutuose, organiškai sujungtuose su universitetais ir sudarančiuose jų vidaus įstaigas. Čia dar yra dvi galimybės: pedagogikos institutai gali būti tarpfakultetinės ir fakultetinės įstaigos. Pas mus yra jau pasireiškusi paskutinė linkmė.

4. *Faktiškas mokytojo sugebėjimas sėkmingai dirbti mokyklinį darbą.* – Minėtieji jau bandomieji metai, vieneri ar keleri, kuriuos turi atlikti mokykloje kandidatas į pastovius mokytojus, turi tą prasmę, kad per juos turi paaiškėti, ar kandidatas įstengia įsigyti faktiškąjį sugebėjimą dirbti mokyklinį darbą. Šitas faktiškas sugebėjimas yra kažkas daugiau negu sykiu paimti ir pedagoginiai gabumai, ir bendras pasiruošimas, ir dalykinis pasiruošimas, ir net pedagoginis pasiruošimas. Šitas sugebėjimas priklauso žymia dalimi nuo to, kas charakterizuoja mokytojo pedagoginį *eros* ir jo pedagoginį *ethos*.

a) *Įsigyvenimas į dėstomąjį dalyką.* – Įsigyvenimas į dėstytomąjį dalyką reiškia jo apvaldymą ne tik iš mokslinės pusės, bet ir iš dėstomosios lavinamosios pusės ir sykiu įsijautimą į jį kaipo į dėstomąjį dalyką. Bet nepakanka tiktai didaktiškai įsijausti į dėstomąjį dalyką; reikia dar jį pamėgti, susižavėti jo vertybėmis ir su įsitikinimu ir užsidegimu skelbti jo tiesas, nes šios turi savo vertę net nepriklausomai nuo savo lavinamosios funkcijos. Tik susižavėjęs idealiniu dėstomojo dalyko vertingumu mokytojas teįstengs įteigti susižavėjimą ir savo mokiniams.

b) *Įsijautimas į mokinių psichiką.* – „Pedagoginis įsijautimas, – sako Eggersdorferis, – yra pergyvenimas vaiko pergyvenimo"*. Mokytojui šitas pergyvenimas yra reikalingas, nes kitaip jis nesugebės prieiti prie savo mokinių psichikos. Be to, dirbdamas darbą sutelktinėse aplinkybėse, jis turi sugebėti prieiti prie visos klasės psichikos. Klasė yra ugdomoji bendruomenė, kuri turi savo psichinio gyvenimo dėsnius. Pajusti šitą sutelktinę nuotaiką ir sudaryti klasėje darbo bendruomenę pasiseka tik tiems mokytojams, kurie sugeba įsijausti į klasės psichiką.

---

* *Eggersdorfer F. X.* Jugendbildung. – P. 74.

„Kai klasės mokytojui, – sako Eggersdorferis, – pasiseka sudaryti iš palaidos masės dvasiškai dirbančią bendruomenę, jis žino, kad jam taip pat yra pasisekęs ir pedagoginis įsijautimas*. Tuomet, kaip sako tas pats autorius, mokiniai kabo prie jo lūpų ir visi stovi jo sąmonės akivaizdoje**.

c) *Atsidėjimas su meile lavinimo darbui.* – Mokytojas, abejingai nusistatęs į savo uždavinius ir nesugebąs su nuoširdžiu atsidėjimu eiti savo pareigų ir su meilingu palankumu traktuoti savo mokinių be atodairos į asmenis, neturi mokytojiško pobūdžio ir todėl taip pat nesugeba su visu sėkmingumu dirbti mokytojo darbo.

Atsidėjimas su meile lavinamajam darbui yra to pedagoginio eroso pasireiškimas, kuris yra geriausias pedagoginio pašaukimo ženklas. Jis įneša į lavinamąjį darbą emocionalinį momentą ir paspalvina jį džiaugsminga nuotaika, kuri taip yra pageidaujama jaunuomenei lavinimosi darbe. Mokytojas, atliekąs savo pareigas su išvidiniu prisivertimu, su bodėjimosi dvasia, neišvengiamai užkrės mokinius ta pačia šaltai vykdomos pareigos nuotaika, kuri negali būti tikrai sėkminga lavinimo tikslams.

d) *Didaktinis meniškumas.* – Mokymas, lavinimas nėra kažkokia technika, kuri įvyksta pagal griežtai nustatytus dėsnius ir su pagalba visados vienodų priemonių. Tai greičiau yra menas, kur dėsniai nuolatai įvairuoja pagal konkretines aplinkybes ir kur priemonių pasirinkimas turi kiekvienu atveju labai daug galimybių. Todėl didaktinis meniškumas yra tikriausias laidas faktiškajam sugebėjimui dirbti lavinamąjį darbą.

Klasinėje pamokoje didaktinis meniškumas turi pasi-

* Ten pat. – P. 75.
** Plg. ten pat.

reikšti jau todėl, kad pati pamoka yra, iš vienos pusės, pasiruošimo, iš kitos pusės, improvizacijos ir meno dalykas. Iš anksto negalima numatyti mokinio konkretinio santykiavimo su dėstomuoju dalyku visose galimose smulkmenose. Darbo bendruomenės nuotaikoje įvairios galimybės dargi didėja dėl sutelktinės jos psichologijos. Čia didaktinis meniškumas turi daugiausiai davinių išsivystyti iki didelio virtuoziškumo, jei mokytojas iš viso yra linkęs į mokymo, lavinimo meną.

e) *Fizinės, dorinės ir protinės mokytojo savybės.* – Nuo fizinių, dorinių ir protinių mokytojo savybių priklauso jo autoritetingumas. Fizinės ypatybės turi mokytojui mažiausiai reikšmės, bet vis dėlto ir jos nėra visai abejingos mokytojo autoritetingumui. Esant visoms kitoms sąlygoms lygioms, tas mokytojas įsigys mokinių akyse daugiau autoritetingumo, kuris neturi jokio luošumo, pasižymi malonia išvaizda, apreiškia tvirtumą ir ryžtingumą savo elgsenoje, kukliai, bet švariai ir tvarkingai yra apsivilkęs, turi malonų ir sugestyvų balsą ir taisyklingą tarseną. Tačiau vieną kitą trūkumą šitoje srityje galima visai gerai atpildyti dorinėmis ir protinėmis savybėmis.

Mokytojas, kuris sykiu yra lavintojas ir auklėtojas, privalo visos eilės dorinių savybių, kurių nebuvimas žemina jo autoritetą mokinių akyse. Dorinis tiesumas, kuris leidžia matyti tiek mokinių, tiek savo trūkumus ir atitinkamai elgtis be veidmainiškumo; doras gyvenimas, kuris nesudaro nesutarimo tarp mokytojo žodžių ir darbų; džiaugsminga ramybė, kuri leidžia palaikyti jaunatvės nuotaiką mokinių tarpe; atsidėjimas mokinių gerovei, kuris apreiškia nesavanaudišką mokytojo nusistatymą į mokinių reikalus; bešališkumas, kuris laiduoja jo teisingumą, visiems vienodą, – štai keletas dorinių mokytojo savybių, kurios itin yra svarbios jo profesijoje.

Iš protinių savybių mokytojui svarbiausios yra trys: pirma, sugebėjimas lengvai pagauti patiriamąjį tiesos pagrindą, antra, sugebėjimas lengvai panaudoti proto galią tiesai pagrįsti, trečia, sugebėjimas įnešti originalią iniciatyvą surasti tiesą ir ją pritaikyti išvadoms. Trumpiau tariant, tai yra patyrumas, gyvas protas ir kūrybiškumas.

f) *Sugebėjimas palaikyti drausmę.* – Mokytojo autoritetingumas priklauso taip pat nuo jo sugebėjimo palaikyti drausmę. Šituo atžvilgiu sprendžiamasis veiksnys yra pedagoginis taktas. Mokytojas, turįs pedagoginį taktą, visai savaimingu būdu, t. y. be svarstymo, pasielgia taip, kaip to reikalauja pedagoginiai principai. Šitas taktas yra svarbus todėl, kad jis nulemia pirmąjį mokytojo pasielgimą, susidarius drausmės klausimui. Tuo tarpu pirmas klaidingas žingsnis tokiu atveju dažnai kompromituoja mokytojo autoritetą nepataisomu būdu.

Apie mokytojo sugebėjimą palaikyti drausmę sprendžia taip pat jo susivaldymas, kantrumas ir nuoseklumas. Susivaldymas nustato mokytojo pastovumą, kuris taip yra reikalingas drausmės dalykuose. Kantrumas apsaugoja mokytoją nuo nereikalingų reagavimų į visokius mažmožius; toks reagavimas padaro drausmę įkyrią ir smulkmeningą. Nuoseklumas reikalingas drausmės objektyvumui, principialumui ir privalomumui. – Be to, sugebėjimas palaikyti drausmę priklauso nuo mokytojo pasitikėjimo savimi, jo tvirtumo, energingumo ir galėjimo laikyti dėmesio centre savo mokinius, visus sykiu ir kiekvieną skyrium.

5. *Mokyklinė drausmė.* – Kadangi mokyklos drausmės stovis priklauso nuo mokytojo sugebėjimo palaikyti drausmę, tai mokyklinė drausmė yra viena iš tų išviršinių protinimo sąlygų, kurios ateina protinimui, taip sakant, iš viršaus, t. y.

iš mokytojo. Šita aplinkybė pateisina drausmės klausimo nagrinėjimą ryšium su kitomis išviršinėmis protinimo sąlygomis. Tai ir bus čia padaryta, suglaudžiant labai trumpai principialius drausmės dalykus.

a) *Drausmės supratimas.* – Mūsų žodis „drausmė", evoliucionavęs specialesne linkme nuo savo etimologinės prasmės, reiškia tai, kas kitose kalbose vadinama disciplinos vardu. Drausmė turi kelias reikšmes. Ji, visų pirma, reiškia visetą nuostatų, kurie yra skirti kuriam nors veikimui normuoti, kad šis neiškryptų iš normalių vėžių ir būtų kuo sėkmingiausias. Antra, ji reiškia įpareigotų žmonių nusistatymą vykdant nuostatus, numatytus normaliai veikimo eigai. Trečia, drausmė yra tasai stovis, kuris yra pasiektas įpareigojančių nuostatų pildymu. Pirmuoju atveju gaunama drausmė objektyvine prasme; antruoju ir trečiuoju atveju drausmė turi subjektyvinę prasmę ir gali būti vadinama drausmingumo terminu. Tik supratimas, jungiąs objektyvinę ir subjektyvinę drausmės prasmes, apima visą drausmės sąvoką.

Mokyklinė drausmė yra visetas nuostatų, kurie laiduoja mokykliniam gyvenimui tvarką, o darbui – sėkmingumą ir kurie sykiu turi savo uždaviniu ugdomai veikti ugdytinius. Pedagoginėje drausmėje, iš vienos pusės, turi būti įpareigojantieji nuostatai su saistomąja galia ir net priesparos sankcijomis, o iš kitos pusės, turi būti užleista palenktiesiems tam tikra laisvė bendrų nuostatų ribose, kad ugdytiniai nebūtų atpalaiduoti nuo reikalo naudotis savo protu ir turėtų tam tikrą laisvą iniciatyvą. Kaip tik todėl mokyklinė drausmė nėra nei gryna priemonė, nei grynas tikslas, vertingas pats iš savęs. Drausmė yra funkcionalinė priemonė, turinti principialios reikšmės būdui lavinti.

b) *Drausmės suskirstymas.* – Griežtumo atžvilgiu draus-

mė yra varži ir palaida; iniciatyvos atžvilgiu – pedantiška, arba smulkmeninga, ir laisva; autoriteto atžvilgiu – asmeninė ir neasmeninė; įsigalėjimo atžvilgiu – išviršinė ir išvidinė, turinio atžvilgiu – numatomoji ir baudžiamoji ir t. t. Iš suminėtųjų suskirstymų du paskutiniuoju turi ypatingos reikšmės pedagogikoje.

Jei drausmės nuostatas ugdytiniui tarsi yra primetamas iš viršaus taip, kad jis yra priverstas jį respektuoti dėl neišvengiamų sankcijų, bet ne dėl įsitikinimo šito nuostato racionalumu, turime išviršinę drausmę. Atvirkščiai, jei drausmės nuostatas yra ugdytinio vykdomas dėl išvidinio įsitikinimo jo racionalumu, turime išvidinę drausmę. Tikros pedagoginės reikšmės turi išvidinė drausmė, bet ten, kur jinai dėl kokios nors priežasties nepasiekiama, geresnė yra išviršinė drausmė negu principialus nedrausmingumas.

Dar didesnės reikšmės negu nusakytasis drausmės suskirstymas turi jos suskirstymas į numatomąją ir baudžiamąją. Jei drausmės nuostatais tik numatomos nusikaltimų galimybės ir norima tokiems nusikaltimams užbėgti už akių, turime numatomąją drausmę. O jei nusikaltimas yra jau įvykęs ir atsiranda reikalas į jį reaguoti, turi vietos baudžiamoji drausmė. Numatomoji drausmė turi savo uždaviniu išvengti nusikaltimų, tuo tarpu baudžiamoji drausmė turi savo uždaviniu juos įvykusius šiaip ar taip likviduoti.

Kai į mokyklinės tvarkos pagrindą dedama numatomoji drausmė (preventyvinė disciplina), gaunama vadinamoji preventyvinė sistema; ir atvirkščiai, kai į šitos tvarkos pagrindą dedama baudžiamoji drausmė (represyvinė disciplina), gaunama vadinamoji represyvinė sistema. Pirmoji sistema remiasi: valdymo menu, tvarkos ir elgimosi normavimu, drausminamuoju veikimu, lenktyniavimu, surištu su pastangų pripažinimu bei apdovanojimu, ir auklėjamąja priežiūra. Antroji sistema remiasi grasinimu sankcijomis ir pabaudų taikymu nusikaltimams įvykus. Mokykloje vargu

kada gali pasitaikyti viena tik represyvinė sistema. Paprastai jos yra šiaip ar taip derinamos. Bet drausmė stovi aukštumoje tik ten, kur sėkmingai vykdoma preventyvinė sistema turi aiškios persvaros.

c) *Bendrieji drausmės principai.* – Bendra drausmės linkmė priklauso nuo bendrų drausmės principų laikymosi. Prie svarbesnių bendrų principų priklauso: pirma, mokytojas turi pedagogiškai ir moraliai pasiruošti drausmės reikalui; antra, drausmė turi apsiriboti vien tikrai neišvengiamais reikalavimais iš mokinių, bet užtat vieną kartą pastatyti mokiniams drausmės reikalavimai turi būti pravesti tvirtai ir tiksliai; trečia, drausmė neturi remtis vien tik moraline priespara, bet racionaliais motyvais, kurių pobūdis ir supratimas sulig mokinių amžiumi turi eiti rimtyn ir gilyn. – Apskritai bendra drausmės linkmė turi vesti nuo pedantiškos prie laisvos, nuo išviršinės prie išvidinės, nuo baudžiamosios prie numatomosios.

d) *Valdymo menas kaipo drausminamoji mokytojo veikla.* – Menas valdyti yra vienas iš svarbiausių drausmės palaikymo veiksnių. Šitas menas, labai subtilus savo pobūdžiu, čia gali būti vien labai trumpai charakterizuotas priminimu kelių svarbesnių jo principų: pirma, vien tas tevaldo gerai, kas įsakinėja mažai: antra, taupiai daromi įsakymai bei draudimai turi būti ramūs, tvirti, neabejojami, žodžiu tariant, sugestyvūs; trečia, turinio atžvilgiu jie turi būti racionalūs, nuoseklūs, įvykdomi; ketvirta, išraiškos atžvilgiu jie turi būti aiškūs, tikslūs, trumpi ir ryškiai sugestyvūs.

e) *Drausminimas tvarkos ir elgimosi normavimu.* – Ten, kur nėra aiškiai ir tiksliai nustatytos darbų dienotvarkės, negalima tikėtis drausmės, nes netvarka visada yra nedrausmingumo veiksnys. Todėl tvarkos nustatymas ir griežtas jos

išlaikymas mokyklos gyvenime ir veikime yra vienas iš svarbiausių preventyvinės sistemos momentų.

Panašios reikšmės turi ir mokinių elgimosi normavimas aiškiais nuostatais. Mokiniai turi aiškiai žinoti, koks elgimasis iš jų yra reikalaujamas. Todėl jų elgimosi nuostatai turi būti aiškiai ir tiksliai suformuluoti raštu ir kiekvienam mokiniui įteikti šiokiu ar tokiu būdu ir dargi tinkamomis progomis paaiškinami ir primenami.

f) *Drausminimas veikimu.* – Tvarkos ir elgimosi normavimas drausmina mokinius įtaiga. Bet galima juos taip pat drausminti ir veiksmu, kuris gali reikštis visų pirma žaidimais bei sportu, paskui menu, pagaliau darbu. Žaidimas, ir dar labiau sportas, reikalauja susitelkimo, susivaldymo, pastangų įtempimo, tikslumo bei tikslingumo ir šiaip išvidinio susidrausminimo pildant vieną uždavinį, kuris reikalauja paklusti tam tikrai tvarkai ir tam tikroms autoritetingoms taisyklėms. Toks veikimas turi didelės drausminamosios reikšmės.

Panašios reikšmės turi menas ir pareigos darbas. Menas, iš vienos pusės, primena žaidimus ir sportą savo maloniomis emocijomis, o iš kitos pusės, jau eina tikro darbo linkme. Pareigos darbą drausmė daro sėkmingą; bet savo ruožtu nuoširdžiai dirbamas darbas didina drausmingumą.

g) *Drausminimas pastangų pripažinimu ir apdovanojimu.* – Veikimui mokiniai gali turėti nesavanaudiškų ir savanaudiškų akstinų. Prie pastarųjų, be kita ko, priklauso motyvai, kylą iš lenktyniavimo psichologijos *(aemulatio)*. Lenktyniavimas skatina pastangas ir drausmina veikimą. Tokios reikšmės turi ypač džentelmeniškas, riteriškas lenktyniavimas, kuriame priešininkas yra gerbiamas, o garbingos kovos taisyklės yra statomos aukščiau už asmeninį nusistatymą.

Sveiko lenktyniavimo linkme turi eiti drausminimas pastangų pripažinimu ir apdovanojimu. Pažymiai, rašomi mokiniams įvertinant jų pastangas ir sugebėjimus, yra vienas iš pradų mokyklinio lenktyniavimo sistemoje. Kiekvienas iš mokinių stengiasi įvertinimo eilėje užimti kuo aukščiausią vietą. Kai toks įvertinimas dargi yra apdovanojamas, lenktyniavimo momentas yra dar sustiprinamas, bet sykiu auga ir egoistinio savanaudiškumo pavojus. Todėl apdovanojimas turi būti praktikuojamas su didesniu atsargumu negu paprastas pastangų bei sugebėjimų pripažinimas. Vertingiausias ir mažiausiai pavojingas yra grupinis lenktyniavimas, iš kurio eliminuojamas asmeninis egoizmas.

h) *Drausminamoji priežiūra.* – Prie preventyvinės sistemos priklauso dar priežiūra, kuri gali būti pavadinta auklėjamąja, arba drausminamąja. Pedagoginė priežiūra, arba budėjimas, yra reikalinga priemonė, kuri numato netvarkos ir nusikaltimo pavojus, palaiko ugdytinį pagundos valandoje, verčia jį valdytis ir laikytis nustatytų drausmės taisyklių jau tik todėl, kad ugdytojo akis nenuilstamai stebi visa, kas aplink jį ugdytinių yra daroma.

Priežiūra vis dėlto turi būti suderinta su tam tikru pasitikėjimu, panašiai kaip drausmė turi būti suderinta su laisvės reikalu. O tai lengviausiai įvyksta tada, kai ji organiškai yra susijusi su mokytojo bendravimu su mokiniais.

Priežiūra turi būti palanki ugdytiniams, beveik draugiška; neįkyri smulkmenose, rami pavojaus valandoje; diskretinė, kai liečia asmenų paslaptis. Bet sykiu ji turi būti pilna, t. y. apimti visus ugdytinius ir visus jų veiksmus bei poelgius. Mokiniams augant, bręstant, priežiūra iš labiau smulkmeningos ir faktiškos turi virsti vis labiau bendra ir besiremianti pasitikėjimu.

i) *Preventyvinės sistemos reikšmė.* – Svarbiausieji preven-

tyvinės sistemos nuopelnai yra šie: pirma, preventyvinė sistema palaiko geresnius, glaudesnius, draugiškesnius santykius tarp mokytojo ir mokinių ir suderina jų pastangas drausmei palaikyti; antra neleidžia susidaryti nusikalstamiems įpročiams ir padaro baudžiamąjį reagavimą į mokinių pasielgimus nebereikalingą; trečia, preventyvinė sistema paskatina mokinius prie pozityvaus kuriamojo darbo ir, absorbuodama jų pastangas bei pajėgas pozityviesiems tikslams, nebepalieka jiems energijos ir progų nedrausmingam veikimui ir elgimuisi.

k) *Represyvinės sistemos supratimas.* – Represyvinė sistema yra auklėjimo sistema, kuri deda, kaip jau sakyta, į savo pagrindą baudžiamąją drausmę. Ji labiausiai yra susirūpinusi reikalu reaguoti į nusikalstamus mokinių pasielgimus ir jų išsivystymo iškrypimus. Baudžiamasis veikimas čia yra sistemos pagrindas. Šis veikimas turi turėti auklėjamosios reikšmės; tik tada galima kalbėti apie pedagoginę bausmę. Šituo atžvilgiu didelės reikšmės turi bausmės tikslo supratimas. Pagal tokio supratimo ypatybes skiriama trys svarbiausios teorijos: pirma, atitaisymo arba atlyginimo, antra, atgrasymo, trečia, pataisymo, arba pagerinimo, teorija. Teisingiausia bus pasakius, kad auklėjamoji bausmė turi siekti ugdytinio pataisymo per nusikaltimo atitaisymą. Bet ir atgrasymas gali turėti savo pateisinimą ten, kur aukštesnieji bausmės uždaviniai dėl kokios nors priežasties negali būti įvykdyti. Šiaip jau visuotinai privalomi bausmės uždaviniai yra atitaisymas, arba šioks ar toks įvykusios blogybės pašalinimas, ir pataisymas, arba nusikaltusio ugdytinio pagerinimas.

1) *Pedagoginių pabaudų savybės.* Nei J. J. Rousseau natūraliųjų išdavų koncepcija, nei H. Spencerio natūraliųjų atoveikų koncepcija nėra pedagoginių pabaudų supratimas.

Ir natūraliosios išdavos, ir natūraliosios atoveikos vieną kartą yra nepakankamos, kitą kartą per vėlybos, trečią kartą per sunkios. Jos visos neturi tikros auklėjamosios reikšmės.

Pedagoginės pabaudos, t. y. pabaudos, kurios, iš vienos pusės, yra neišvengiamos, o iš kitos pusės, turi savo uždaviniu ugdytinio pataisymą, yra faktiškai viena iš ugdomųjų priemonių, priklausančių prie represyvinės sistemos. Jų pageidaujami privalumai yra šie: pirma, pataisomoji pabauda turi atitikti nusikaltimo pobūdį; antra, ji turi būti individualizuojama pagal ugdytinio pobūdį; trečia, ji turi būti reta ir trumpa; ketvirta, ji turi būti taikoma nusikaltusiam mokiniui ramiai, rimtai, tvirtai ir palankiai; penkta, ji turi būti tokia ir taip taikoma, kad mokinys ją nuolankiai prisiimtų ir išpildytų su gera intencija.

Čia trumpai nusakyti principialūs drausmės dalykai, kurie turi visų pirma teorinės reikšmės. Praktinis mokyklinės drausmės traktavimas ir pritaikymas išeina už šio rašinio užsibrėžtų ribų*.

III. *Išvidinės protinimo sąlygos*

Protinimo vyksme mokinio nusistatymas paprastai yra nukreiptas į mokytoją ir mokomąjį dalyką. Tas nusistatymas yra normalus ir todėl sėkmingas tik tada, kai atitinka protinamojo darbo prigimtį ir jo aplinkybes. Visų pirma, koks yra normalus mokinio nusistatymas į mokytoją?

1. *Prideramas mokinio nusistatymas į savo mokytoją.* – Mokinio nusistatymas į savo mokytoją gali būti normalus tik

* Mokyklinės drausmės principų nustatymui buvo naudotasi ypačiai šiais veikalais: 1. *Dévaud E.* Guide de l' enseignement primaire; 2. *Riboulet L.* Pédagogie générale.

tuo atveju, kai mokytojas ir savo asmenybe, ir savo darbu stovi savo profesijos aukštumoje, t. y. kai iš jo pusės yra sudarytos visos išviršinės protinimo sėkmingumo sąlygos. Kol šitos sąlygos nėra sudarytos, tol mokinio nusistatymas į savo mokytoją negali būti normalus, bet šitas nenormalumas tokiu atveju susidaro iš mokytojo priežasties.

Aukštai stovėdamas tuo, kas vadinama pedagoginiu *ethos'u*, mokytojas įsigyja mokinių akyse autoritetingumą ir nusipelno iš jų pagarbą ir klusnumą. Kai mokytojo autoritetingumas pasiekia aukštesnį laipsnį, mokiniai pasitiki mokytoju ir susižavi jo asmenybe. Ogi pasižymėdamas tuo, kas yra vadinama pedagoginiu *eros'u*, mokytojas įkvepia mokiniams pagarbą ir meilę toms ugdomosioms gėrybėms, kuriomis jis pats yra susižavėjęs. Šitame kelyje įvyksta mokinių įsijungimas į dvasinį mokytojo gyvenimą ir pasekimas jo pavyzdžiu. Šitokis mokinių nusistatymas į savo mokytoją ir į jo pedagoginius interesus yra sėkmingiausias protinimo darbui.

2. *Susidomėjimas.* – Daug sudėtingesnis yra mokinio nusistatymas į mokomąjį dalyką. Įvairios šito nusistatymo apraiškos gali būti kvalifikuojamos kaipo įvairios išvidinės sąlygos protinimo sėkmingumui. Tarp šitų sąlygų galima skirti dvi bendresnes – susidomėjimą ir dėmesį – ir tris specialesnes pagal tris ugdymo funkcijas, būtent: receptyvumą, arba imlumą, savaveiksmiškumą ir produktyvų kūrybiškumą.

a) *Susidomėjimo supratimas.* – Labiau gyvenimiškai susidomėjimas suprantamas kaipo dvasios atsikreipimas į dalyką, kuris kokia nors prasme atrodo vertingas. Labiau moksliškai susidomėjimas suprantamas kaipo subjekto atsikreipimas į objektą, pagrįstas teigiamuoju vertinimu.

b) *Susidomėjimo rūšys.* – Susidomėjimas gali būti visų pirma suprantamas *subjektyvine ir objektyvine prasme.* Subjektyviai susidomėjimas yra ne kas kita, kaip linkimas į teigiamai vertinamą dalyką. Objektyviai susidomėjimas yra ne kas kita, kaip pats šito teigiamo vertinimo pagrindas, mus dominąs. Pirmuoju atveju labiau išeina aikštėn subjekto nusistatymas, antruoju atveju – tasai objektyvinis pagrindas, kuris glūdi dalyke ir sąlygoja tą nusistatymą. Kitos kalbos ir vienu, ir kitu atveju vartoja intereso terminą. Kadangi mūsų susidomėjimas turi daugiausia subjektyvinės prasmės, tai gal būtų tikslingiausia jį vartoti subjektyvinio intereso prasme, o šalia vartoti taip pat interesą objektyvine prasme.

Susidomėjimas esti *atsitiktinis* ir *pastovus* pagal savo patvarumo laipsnį; *materialinis* ir *formalinis* pagal tai, ar dalykas yra vertinamas savo turiniu, ar kaipo veikimo objektas; *tiesioginis* ir *netiesioginis* pagal tai, ar dalykas yra vertinamas dėl savęs paties, ar dėl ko kito; *pradedamasis* ir *atbaigiamasis* pagal tai, ar jis susidaro darbo pradžioje, ar darbo išdavoje.

O. Willmannas laikė susidomėjimą ne tik lavinimo motyvu, arba akstinu, bet ir jo tikslu. Šitokis susidomėjimo kvalifikavimas galimas tik tada, kai yra daromas skirtumas tarp pradedamojo ir atbaigiamojo susidomėjimo. Pradedamasis susidomėjimas yra iš tikro reikalingas mokymuisi motyvas – akstinas ir, kaipo toks, jis yra čia būtina sėkmingumo sąlyga. Bet tasai pastovus ir objektyvinis susidomėjimas dalyku, kuris gaunamas mokymosi išdavoje ir kuris yra pagrįstas susigyvenimu su dalyku, gali būti tik mokymo lavinimo tikslu, nes išvystymas mokiniuose vertingų objektyvinių interesų iš tikro yra vienas iš lavinimo uždavinių. Lengva iš čia jau pastebėti, kad pradedamasis susidomėjimas turi labiau subjektyvinio pobūdžio, tuo tarpu atbaigiamasis susidomėjimas – labiau objektyvinio pobūdžio.

Atsitiktinis, tiesioginis ir pradedamasis susidomėjimas tik tada turi tikros pedagoginės reikšmės, kai susidaro savaimingu būdu dėl paties dalyko įdomumo. Šiaip jau gyvenimui turi daugiau reikšmės pastovus ir atbaigiamasis susidomėjimas, kuris yra susijęs su aukštesniais dvasiniais žmogaus interesais.

c) *Susidomėjimo veiksniai.* – Susidomėjimo veiksniai yra visa tai, kas jį sukelia ir palaiko. Jie esti *tolimesni* ir *artimesni*. Pirmieji kyla iš subjekto nusiteikimo ir aplinkos įtaigų. Jie nuteikia į tam tikrą susidomėjimo rūšį. Artimesni yra tie susidomėjimo veiksniai, kurie glūdi pačiame objekte ir tiesioginiu būdu veikia subjekto dvasią. Tarp šių veiksnių pirmoje vietoje eina dalyko įdomumas.

Pedagogui reikia gerai žinoti, kad dalyko įdomumas nėra kažkas nelygstamai objektyvaus. Kas įdomu vienam, neįdomu kitam; kas įdomu šiandieną, neįdomu rytoj, ir t. t. Įdomumą apsprendžia ne tik artimesni veiksniai, priklausą nuo objekto, bet ir tolimesni veiksniai, priklausą nuo subjekto nusiteikimų ir šiaip jau nuo aplinkybių.

d) *Pedagoginė susidomėjimo reikšmė.* – Susidomėjimas pedagogų yra vadinamas dvasios apetitu. „Niekas nėra prisiimama, – sako E. Dévaud, – be prisiėmimo motyvo, be susidomėjimo. Juo susidomėjimas yra stipresnis, tuo pastangos yra dosnesnės, tuo jos yra vaisingesnės, ir sykiu *asimiliacija yra pilnesnė* ir *patvaresnė*"*.

e) *Sąlygos susidomėjimui susidaryti.* – Gyvas ir intensyvus susidomėjimas mokyme tik tada bus laiduotas, kai mokymas, *pirma*, atitinka mokinio pajėgumą, *antra*, paiso jo įsigytų jau

* *Dévaud E.* Guide de l'enseignement primaire, théorique et pratique. Didactique générale. – Fribourg, 1917. – P. 56.

interesų, trečia, užangažuoja į darbą dvasinį jo veiklumą, *ketvirta*, prisitaiko prie psichologinių ir loginių pasisavinimo dėsnių, *penkta*, sugeba palaikyti mokinyje džiaugsmingą nuotaiką ir pasitikėjimą savo darbo sėkmingumu. – Aukštesniais susidomėjimo laipsniais laikoma įsigyvenimas į dalyką ir atsidėjimas jam. Šituose aukštesniuosiuose susidomėjimo laipsniuose dvasinis asimiliavimas itin yra vaisingas.

f) *Interesų etika lavinimo darbe.* – Mokytojui negali būti abejingas klausimas, kaip ir koks susidomėjimas pasireiškia mokymo vyksme ir kuriais interesais gyvena mokiniai. Šituo atžvilgiu reikalinga tam tikra mokytojo taktika, vokiečių kartais vadinama *Interessenpflege* arba *Ethik der Interessen*. Panaudojant Eggersdorferio koncepciją, galima pasakyti, kad mokytojas, išeidamas iš tų interesų, kurių mokiniai turi, normaliai veda mokinius prie interesų, kuriuos jie *turi turėti*, o faktiškai įstengia juose realizuoti tik tuos interesus, kuriuos jie *gali turėti*.

3. *Dėmesys.* – Su susidomėjimu artimai susiliečia kita išvidinė protinimo sąlyga, kuri yra dėmesys. Jei susidomėjimas yra bendras mūsų dvasios atkreipimas į dalyką, tai dėmesys yra mūsų sąmonės jame suspietimas.

a) *Dėmesio supratimas.* – Dėmesys gali būti šitaip aptartas: dėmesys yra mūsų sąmonės suspietimas viename ar net keliuose dalykuose su pašalinimu iš jos židinio visų kitų dalykų. – Skiriama dėmesio gylis, plotis, eiga ir priežastys. *Dėmesio gylis* yra ne kas kita, kaip jo įtampa, arba sąmonės suspietimo laipsnis. *Dėmesio plotis* yra matuojamas skaičiumi dalykų, kuriuos sąmonė vienu laiku suima į save. *Dėmesio eiga* yra jo kitimas pagal aplinkybių pasikeitimą. *Dėmesio priežastys* yra veiksniai, kurie paragina mūsų sąmonę susispiesti stebimajame dalyke.

b) *Dėmesio rūšys.* – Gylio atžvilgiu dėmesys esti intensyvus, arba *gilus*, ir *paviršutiniškas*. Pločio atžvilgiu dėmesys esti *suvienytas* ir *suskirstytas* pagal tai, ar jis nukreiptas į vieną dalyką, ar į jų grupę. Eigos atžvilgiu dėmesys esti *statinis*, arba *pastovus*, ir *dinaminis*, arba *kintamas*. Priežasčių atžvilgiu dėmesys esti *išviršinis*, arba *juslinis*, ir *išvidinis*, arba *dvasinis*, pagal tai, ar jis yra sužadinamas per juslinius paraginimus, ar per dvasinį vidaus nusistatymą. Čion priklauso taip pat svarbiausias pedagoginiu atžvilgiu dėmesio suskirstymas į *savaimingą* ir *valingą* pagal tai, ar jis susidaro savaime dėl dalyko įdomumo, ar yra pasiekiamas valios pastangomis. Pirmasis dar vadinamas pasyviniu, antrasis – aktyviniu.

c) *Dėmesio išsivystymo tarpsniai.* – Dėmesio išsivystymas gali būti imamas psichologiniu ir pedagoginiu atžvilgiu. Psichologiniu atžvilgiu dėmesys išsivysto linkme, einančia nuo pasyvinio stovio prie aktyvinio stovio. Čia galima skirti keturis tarpsnius: *pirma*, pasyvinį sąmonės stovį, *antra*, įspūdžio susidarymą mūsų psichikoje, *trečia*, mūsų psichikos atkreipimą į dalyką, *ketvirta*, aktyvinį domėjimąsi ir mūsų psichikos praturtėjimą nauju patyrimu.

Pedagoginė dėmesio išsivystymo linkmė eina nuo mažiau vertingo prie labiau vertingo dėmesio, būtent: nuo išviršinio prie išvidinio, nuo kintamo – prie pastovaus, nuo suvienyto – prie suskirstyto, nuo lengvai įvargstančio – prie patvaraus, nuo savaimingo – prie valingo, nuo atsitiktinio – prie įprastinio. Apskritai dėmesio klausimo pedagoginė linkmė eina nuo lengviausiai pasiekiamo ir todėl sėkmingiausio mokyme dėmesio prie pastoviai vertingo dėmesio, kuris yra jau ne protinimo sąlyga, bet ugdomasis tikslas. Šita prasme galima kalbėti apie *pradedamąjį* ir *atbaigiamąjį dėmesį*.

Pedagoginių tikslų atžvilgiu aiškiai vertingesnis yra va-

lingas dėmesys; tuo tarpu protinimo sėkmingumo atžvilgiu vertingesnis yra savaimingas dėmesys. O kadangi pirmasis atžvilgis yra svarbesnis už antrąjį, tai apskritai žmogaus išsiugdymo atžvilgiu yra vertingesnis valingas dėmesys.

d) *Dalyko įdomumu pagrįstas dėmesys (įtampa).* – Du svarbiausieji dėmesio veiksniai yra dalyko įdomumas ir valios pastangos. Nuo šitų veiksnių priklauso tai, kas vokiečių pedagogų vadinama, iš vienos pusės, *Spannung* (įtampa), o iš kitos pusės, *Fleiss im Unterricht* (uolumas, arba stropa).

Susidomėjimas, kaipo bendras mūsų dvasios atsikreipimas į dalyką, gali būti laikomas tam tikru tarpsniu psichologiniame dėmesio išsivystyme. Kai susidomėjimas dalyku pasiekia didelės įtampos dėl didelio dalyko įdomumo, jis savaime pereina į domėjimąsi. Sakoma, kad domėjimasis yra potencialinis dėmesys, arba kad aktyvinis domėjimasis yra dėmesys.

Dalykas gali mums turėti subjektyvinį ir objektyvinį įdomumą. Dalykas yra mums subjektyviai įdomus tada, kai jis liečia mūsų asmeninius reikalus ir įsiveržia į mūsų vidaus gyvenimą. Šituo atžvilgiu mokymas turi būti gyvenimiškai artimas mokiniams. Šis artimumas yra labai svarbus savaimingo dėmesio veiksnys. – Objektyviai įdomius dalykus, kurie sugeba sužadinti didesnę dėmesio įtampą, Eggersdorferis suveda į penkias kategorijas. Tai yra, *pirma,* dalykai, reikšmingi savo dydžiu, svarba ir sprendžiamąja galia; *antra,* dalykai, ryškūs savo vaizdingumu, aiškiu sistemingumu ir apčiuopiamu harmoningumu; *trečia,* dalykai, pagauną savo naujumu, egzotiškumu, nepaprastumu; *ketvirta,* dalykai pažinimui norimi, laukiami, ieškomi, santykiuoją su kitais pažįstamais dalykais; *penkta,* dalykai, tampą, judą, iš kintamojo vyksmo susidarą*. – Suprantama savaime, kad

* Plg. *Eggersdorfer F. X.* Jugendbildung. – P. 173–174.

įdomiausi mums yra dalykai, kurie jungia savyje objektyvinį ir subjektyvinį įdomumo pagrindą.

e) *Valios pastangomis pagrįstas dėmesys (stropa).* – Jei nuo dalyko įdomumo priklauso dėmesio įtampa, tai nuo valios pastangų priklauso jo stropa. Apskritai stropa yra valios pastangomis pagrįstas atsidėjimas kokio nors tikslo siekimui. Dėmesio stropa, arba net atsidėjimas pastangoms dėmesiui sutelkti, priklauso, iš vienos pusės, nuo mokinių vertingų interesų, o iš antros pusės – nuo patvarių darbo įpročių.

Eggersdorferis nustato tris laipsniškas lytis stropos auklėjime. *Pirma,* tol, kol mokinys gyvena jusliniais interesais, pagrįstais vien savaimingu įdomumu, reikalinga autoritetinė darbo santvarka su nepaliaujama stropos kontrole. *Antra,* kai mokinys ima linkti į dvasinius interesus ir bando laisvai dirbti su mėgstamąja medžiaga, mokytojas turi įsijausti į tuos jo polinkius ir jo interesuose surasti ir paskatinti stropos motyvus. *Trečia,* kai mokinys įgauna dorinius religinius interesus, privalu jį vesti prie pareiginės stropos, kuri, susidėjusi su atsidėjimu, gali pasiekti įprastinį, automatinį ir mėgstamą laipsnį*.

f) *Dėmesio įvargimas.* – Dėmesys yra psichinis žmogaus įsitempimas, arba pastanga, kuri šiaip ar taip eikvoja energiją. Kai energijos išeikvojimas pasiekia tam tikrą ribą, žmogus ima jausti nuovargį. Nuovargis yra ženklas, kad darbas turi būti pertrauktas ir energijos ištekliai papildyti. Todėl mokytojui privalu nusimanyti apie įvargimo apraišką, kuri susidaro ryšium su pastangomis, dedamomis dėmesio sutelkimui.

Nuo nuovargio reikia skirti nuobodį, kuris su juo dažnai susipina net priežastingu būdu. Jei nuovargis yra energijos išsisėmimas, tai nuobodis yra jausmas, kyląs iš

* Plg. ten pat. – P. 177–178.

netikslingo energijos eikvojimo, pavyzdžiui, dėl reikalo domėtis dalyku, kuris yra visai neįdomus. Nuobodis yra nemaloni emocija, kuri, kaipo emocija, eikvoja žmogaus energiją. Kadangi neįdomus darbas kaip tik nuobodį gamina, tai jis eikvoja energiją ir kaipo darbas, ir kaipo nemaloni emocija. Intelektualinis darbas mažiau vargina negu emocija. Įdomus intelektualinis darbas vargina mažiausiai.

Šitie paaiškinimai gali padaryti suprantamus tuos dėmesio įvargimo dėsnius, kuriuos yra nustatęs Claparède'as: *pirma*, lengvas ir įdomus darbas nevargina, *antra*, sunkus darbas, bet įdomus, vargina labai mažai, *trečia*, lengvas darbas, bet nuobodus, vargina neproporcionaliu savo reikšmingumui būdu, *ketvirta*, sunkus ir neįdomus darbas vargina daugiausiai.

Nuovargis priklauso dargi nuo darbo sąlygų. Nepalankiose domėjimosi sąlygose nuovargis ateina greičiau negu palankiose. Todėl mokytojas turi rūpintis reikalu sudaryti mokinių darbui palankias domėjimosi sąlygas. Šios sąlygos esti neigiamo ir teigiamo pobūdžio. Pirmosios reiškia nebuvimą aplinkybių, kliudančių dėmesį, pavyzdžiui, nebuvimą nemalonių fizinių pojūčių, stiprių pašalinių įspūdžių ir t. t. Antrosios reiškia buvimą veiksnių, kurie stiprina dėmesio įtampą ir skatina stropą. Apie šituos veiksnius neseniai buvo specialiai kalbėta.

g) *Dėmesio reikšmė.* – Galima būtų labai daug pasakyti apie gyvenimišką dėmesio reikšmę. Čia bus ne pro šalį nusakius trumpai jo reikšmę pedagoginiu atžvilgiu. *Pirma*, dėmesys yra būtina sąlyga pažinimo daviniams atgaminti, susieti, įsiminti, suprasti, apskritai pasisavinti. *Antra*, dėmesys yra būtinas išsilavinimo veiksnys. *Trečia*, dėmesys yra būtina sąlyga būdingai asmenybei susidaryti.

4. *Receptyvumas, arba imlumas.* – Susidomėjimas ir dėme-

sys yra bendriausios protinimo sąlygos, nesusijusios specialiai nei su viena atskira protinimo funkcija. Kiekviena iš trijų kitų protinimo sąlygų yra jau specialiau susijusi su viena kuria protinimo funkcija.

a) *Imlumas kaipo savotiškas veiklumas.* – Receptyvumas, arba imlumas, yra mūsų dvasios sugebėjimas prisiimti ir asimiliuoti pažinimo pradus. Šitaip suprantamo imlumo nedera painioti su pasyvumu. Imlume, tiesą pasakius, yra tam tikras pasyvinis momentas, būtent, pradinis, bet, suprantant imlumą kaipo prisiėmimą ir asimiliavimą, negalima jo suvesti prie vieno tik šito pasyvinio momento. Tuo tarpu šiais laikais, kai ypatingai ir net vienašališkai yra vertinamas savaveiksmiškumas ryšium su darbo principu, dažnai imlumas yra suprantamas tik pasyvine prasme ir todėl labai susiaurintu būdu.

Iš tikrųjų imlumas yra savotiškas veiklumas, kuriame tik pirmasis momentas yra pasyvinio pobūdžio. Kad mūsų dvasia turėtų ką pasisavinti ir asimiliuoti, ji iš pradžios turi pasyviai ir todėl visai objektyviai prisiimti einančius iš šalies įspūdžių pavidalu pasaulio poveikius. Bet sulig tuo momentu, kai įspūdžiai tampa pojūčiais, mūsų dvasia yra jau aktyvi. Einant toliau nuo pojūčių prie vaidinių ir nuo vaidinių prie sąvokų ir spręsmų mūsų dvasia dirba su vis didesniu aktyvumu. Taigi imlumas, turėdamas vien pasyvinę pradžią, anaiptol dar nėra pasyvinis mūsų dvasios stovis. Jis tik reiškiasi išvidiniu veiklumu, kuris šiaip jau išsilavinimui yra gal labiausiai reikšmingas.

b) *Imlumo rūšys.* – Imlumas esti visų pirma *savaimingas* ir *valingas* pagal tai, ar pažinties prisiėmimas ir pasisavinimas įvyksta savaime, ar su valios pastangomis, t. y. su prisivertimu. Paskui jį galima skirstyti į *atmintinį* ir *protautinį* pagal tai, ar pažinties pasisavinimas įvyksta labiau su at-

minties, ar labiau su proto pagalba. Pedagoginiu atžvilgiu ne pro šalį daryti skirtumą tarp *pradedamojo* ir *atbaigiamojo* imlumo pagal tai, ar jis imamas protinimo pradžioje, kaipo sąlyga, ar protinimo išdavoje, kaipo tikslas. Juk suprantama savaime, kad imlumas gali tobulėti ir savo normaliame ir aukštame stovyje yra lavinimo tikslas; tuo tarpu pradiniame bent minimaliniame laipsnyje jis yra būtina protinio lavinimo sąlyga. Bet ir kaipo protinimo sąlyga imlumas gali būti skirstomas į du laipsniu, ypatingai reikšmingu pedagoginiu atžvilgiu; tai yra, iš vienos pusės, imlumas, pagrįstas percepcija ir atmintimi, ir iš antros pusės – imlumas, pagrįstas pergyvenimu ir apercepcija.

c) *Imlumas, pagrįstas percepcija ir atmintimi.* – Joks pasisavinimas nėra galimas be patiriamojo objekto percepcijos, nes percepcija yra patiriamojo turinio prisiėmimas į savo sąmonę. Pirm negu žmogus gali *recipere*, jis turi iš pradžios *percipere*, t. y. iš pradžios jis turi pagauti, nuvokti ir tik paskui jis gali gauti, pasisavinti. Percepcijos nereikia painioti su apercepcija, kuri yra tobulesnis pasisavinimo laipsnis ir apie kurią teks netrukus kalbėti.

Kai mokinys nėra gyviau susidomėjęs dalyku ir nėra intensyviai sutelkęs jame savo dėmesio, jo percepcija yra gana silpna ir netobula. Jis savinasi dalyką mechaniškai ir būtent tiek, kiek šis yra įsmigęs į jo atmintį be jo net pastangų. Tai žemesnis imlumo laipsnis, kuris pasitaiko tada, kai savinamasis sugebėjimas yra menkas tiek dėl atsidėjimo, tiek dėl gabumo stokos.

d) *Imlumas, pagrįstas pergyvenimu ir apercepcija.* – Tikri imlumo veiksniai yra intensyvus pergyvenimas ir gyva apercepcija. Pergyvenimas mūsų atveju yra savinamasis patyrimas, paspalvintas asmeniniais jausmais ir vertinimais. Šitaip suprantamo pergyvenimo esmę sudaro subjekto san-

tykiavimas su objektu ir pastarojo intensyvus pagavimas ir vertinimas. Subjektas savinasi objektą į jį įsijausdamas, juo persiimdamas, su juo susigyvendamas.

Pergyvenimas, galima sakyti, yra stipriausias imlumo veiksnys. Pergyvenime susitinka, iš vienos pusės, atsivėrusi pasisavinimui dvasia, iš kitos pusės – vertingas kokiu nors atžvilgiu dalykas. Pergyvenimas todėl sykiu yra subjektyvinis ir objektyvinis dalykas. Subjektas, pergyvendamas objektą, formuoja jį savo dvasioje pagal savo ypatybes; bet iš kitos pusės, objektas, būdamas pergyvenamas subjekto, sykiu formuoja pastarąjį. Šitame fakte išeina aikštėn didelė pergyvenimo reikšmė imlumui. Dėl šitos priežasties mokinių pergyvenimais mokytojui tenka susirūpinti metodiniu būdu.

Pergyvenimas charakterizuoja subjekto santykiavimą su objektu, bet tai, kas charakterizuoja išvidinį savinimąsi, vykstantį subjekte, yra apercepcija. Apercepcijos sąvoka įsigalėjo pedagogikos moksle, galima sakyti, Herbarto pastangomis. Jis suprato ją kaipo tą pasisavinimo vyksmą, kuriuo naujos patirtys, patekusios į mūsų psichiką, atgaivina joje senąsias giminines pažintis ir sutampa su šiomis į vieną visumą. Paprasčiau kalbant, apercepcija yra organiškas naujosios pažinties sutapimas mūsų dvasioje su anksčiau įsigytomis pažintimis.

Pagal tai, kaip santykiuoja tarp savęs nauja patirtis ir senosios pažintys, galima apercepcijoje įžvelgti tris tarpsnius. Pirmajame tarpsnyje įvyksta įspūdžių ir atsiminimų atranka pagal jų giminiškumą. Tai reprodukcijos tarpsnis. Antrajame tarpsnyje įvyksta tarpusavis įspūdžių ir atsiminimų veikimasis, kuris gali būti pavadintas asimiliacijos vardu. Pagaliau trečiajame tarpsnyje įvyksta įspūdžių ir atminimų susijungimas, arba sutapimas į vieną visumą. Tai, galima sakyti, asociacijos tarpsnis.

Reikiamų sąlygų sudarymas apercepcijai reiškia stipri-

nimą imlumo, nuo kurio priklauso protinimo sėkmingumas. Pedagoginėmis priemonėmis apercepcija, kaip teks vėliau patirti, gali būti normuojama ir intensyvinama. Šituo atžvilgiu galima kalbėti apie mokinio paruošimą ir nusistatymą apercepcijai.

e) *Imlumas kaipo reguliatyvinis principas perteikiamajai funkcijai.* – Pradedamasis imlumas, kad ir minimalinis, yra būtina sąlyga protinimo darbui; maksimaliniame laipsnyje jis yra protinimo tikslas, tuo tarpu tam tikra prasme pačiame protinimo darbe jis yra reguliatyvinis, arba vedamasis principas. – Reguliatyvinis yra principas, kuris turi vedamosios reikšmės kokiam nors veikimui. Kai sakoma, kad imlumas yra reguliatyvinis principas perteikiamajai protinimo funkcijai, tai faktiškai turima galvoje, kad perteikiamajame darbe visada privalu rūpintis didžiausiu mokinio imlumu; kad perteikimas tik tada atsako savo uždaviniui, kai iš mokinio pusės jį atitinka savinimosi intensyvumas, t. y. didelis normalus imlumas. Štai kokia prasme imlumas yra reguliatyvinis principas perteikiamajai funkcijai.

5. *Savaveiksmiškumas.* – Jei imlumas ir turi labai didelės reikšmės protinimo darbui, tai vis dėlto jo vieno nepakanka intelektualiniam mokinio išsivystymui, nes mokinys išsivysto ne tiek tuo, ką jis prisiima ir pasisavina, kiek tuo, ką jis veikia, daro, dirba. Štai kodėl išvystomajai funkcijai eina reguliatyviniu principu savaveiksmiškumas, mūsų laikais dažniausiai vadinamas darbo principu.

a) *Savaveiksmiškumo supratimas.* – Savaveiksmiškumu vadinama čia tai, kas vokiečių literatūroje yra pareiškiama, kad ir ne su vienodu tikslumu, įvairiais terminais: ir *Selbsttätigkeit*, ir *Freitätigkeit*, ir *spontane Aktivität*, ir *Spontaneität*. Jis faktiškai reiškia tą kylantį iš mokinio būtybės gel-

mių ir savarankiškai pasireiškiantį veiklumą, kuris lavinamai formuoja jo dvasią.

Kiekvienas lavinimas yra ir turi būti sykiu lavinimasis, nes be šito vidaus darbo protinės mokinio pajėgos negali tinkamai išsivystyti ir pasiekti subrendimo stovio. Kiekvienas veikimas, kiekvienos pastangos turi formuojamosios reikšmės tam, kas veikia, bet ypatingai reikšmingas yra šituo atžvilgiu tasai veikimas, kuris kyla iš laisvo apsisprendimo ir savarankiško vykdymo.

b) *Savaveiksmiškumo reikalavimas kaipo darbo principas.* – Prieš tradicinę mokyklą, kuri dabar vadinama pasyvine knygos, klausos, žodžio mokykla, dabar statoma nauja aktyvinė mokykla, kuri yra pagrįsta darbo principu. Darbas apskritai yra planingas ir aktyvus fizinės ir dvasinės žmogaus energijos panaudojimas esančiam už darbo ribų tikslui pasiekti. Kaipo toks, jis skiriasi nuo žaidimo, sporto ir užsiėmimo. Žaidimui trūksta planingumo ir išviršinio tikslo. Sportui, kuris turi planingumą, trūksta išviršinio tikslo. Užsiėmimui, kuris labiausiai prisiartina prie darbo, rūpi visų pirma pats triūsėjimo vyksmas, o tikslas jame yra nustumtas į tolimesnę vietą.

G. Kerschensteineris, darbo mokyklos dvasinis tėvas, savo veikale „Theorie der Bildung" paremia A. Fischerio suteikiamą savaveiksmiškumo sąvoką. Pastarajam savaveiksmiškumas yra „toji veikimo lytis, kuri a) ima savo kilmę iš laisvo aš, b) yra šito aš išraiška, ir c) grįžtamai formuoja šitą aš". Trumpiau tariant, savaveiksmiškumas yra „asmens veikimas iš savęs ir sau"*. Kerschensteineris prisiima šitą savaveiksmiškumo supratimą, bet laiko reikalinga jį papildyti arba net išvystyti iki tikslingo darbo koncepcijos. Jei jam bet kuris veikimas gali turėti miklinamosios reikšmės, tai tikrai

* *Kerschensteiner* G. Theorie der Bildung. – P. 449.

lavinamosios reikšmės tegali turėti vien darbas, kuris reikalauja tikslingo atbaigimo. „Tik tada, – sako jisai. – veikimas nusipelno darbo vardo, kai jo tikslas yra atbaigtasis veikalas"*. Šita prasme jis ir papildo Fischerio koncepciją.

Eggersdorferis, išnagrinėjęs pagrindines darbo koncepcijas lavinimo plotmėje, prieina išvadą, kad „lavinimas yra savos rūšies darbo vyksmas"**, – darbo, kuris negali būti išaiškintas jokia svetima lavinimui darbo rūšimi. „Darbo idėja, – jo įsitikinimu, – tik tada gali būti iškelta kaipo visuotinai reikšmingas protinimo principas, kai darbo sąvoka imama plačiąja psichinio savaimingumo prasme"***.

Tarp tikslingai atbaigto darbo veikalo ir plačiai suprantamo psichinio savaimingumo gali būti pastatyta laisvos ir savarankiškos veiklos sąvoka. Kiekviena tokia veikla, kad ir nesudaro darbo griežta to žodžio prasme, bet vis dėlto grįžtamai formuoja, kaip sako A. Fischeris, žmogiškąjį asmenį lavinamojo idealo linkme ir todėl gali patenkinti lavinamojo darbo supratimą. Lavina tik tas veikimas, kuris siekia asmens gelmių ir pagauna jo dvasią. Taigi plačiąja prasme savaveiksmiškumą galima laikyti darbo principu, bet tiksliau jį vadinti veiklos principu, kaip kad tai pas mus vis dažniau daroma.

c) *Pradedamasis ir atbaigiamasis savaveiksmiškumas.* – Kaip susidomėjimas, dėmesys ir imlumas, taip ir savaveiksmiškumas gali būti pradedamasis ir atbaigiamasis. Pirmasis yra protinimo sėkmingumo sąlyga, antrasis – siekiamasis tikslas. Iš pradžios mokinio savaveiksmiškumas, kad ir būtinas kaipo protinimo sąlyga, negali būti nei tobulas, nei pakankamai intensyvus. Kaipo pradedamasis, jis dažniausiai bus minimalinis.

---

* Ten pat. – P. 451–452.

** *Eggersdorfer F. X.* Jugendbildung. – P. 143.

*** Ten pat. – P. 151.

Jo išsivystymas priklausys nuo to, kokia linkme eis mokytojas, kaip jis supras veiklumo principą ir kaip jis sugebės pagal šitą veiklos, arba darbo, principą sutvarkyti visą protinimo darbą. Žodžiu tariant, mokinio savaveiksmiškumo išsivystymas priklauso, iš vienos pusės, nuo mokytojo principialaus nusistatymo darbo principo atžvilgiu, iš antros pusės, nuo jo metodologinio sugebėjimo išvesti pagal šitą principą visą protinimo darbą. Savaveiksmiškumas kaipo tikslas pasiekiamas viso protinimo darbo išdavoje, jei šitas darbas yra tinkamai vedamas pagal veiklos principą.

d) *Savaveiksmiškumas kaip reguliatyvinis principas išvystomajai funkcijai.* – Kai sakoma, kad savaveiksmiškumas yra reguliatyvinis principas išvystomajai funkcijai, tai reiškia, kad į mokinio pajėgų išvystymo pagrindą turi būti padėtas jo paties savaveiksmiškumas. Kiekviena mokinio pajėga, ar tai bus fizinė, ar protinė, ar dorinė, tik tada gali būti tinkamai išvystyta, kai pats mokinys veikdys šitą pajėgą, ją savo veiklumu stiprins, ryškins, brandins. Šito veiklumo sėkmingumas bus juo didesnis, juo savaimingiau jis reikšis, t. y. juo laisviau, savarankiškiau ir pilniau jis realizuosis.

Pajėgų išvystymo atžvilgiu yra reikšmingos visos veiklumo rūšys: ir žaidimas, ir sportas, ir užsiėmimas, ir darbas, nors tikrai lavinamosios reikšmės tegali turėti tikslingai atbaigtas darbas, kaip kad tai teigia G. Kerschensteineris. Tuo tarpu visos veiklumo rūšys yra tikrai sėkmingos išvystomuoju atžvilgiu tik tada, kai jos reiškiasi savaimingu būdu. Šituo atžvilgiu Eggersdorferis primygtinai pabrėžia svarbiausią savaveiksmiškumo momentą. Kaipo reguliatyvinis principas išvystomajai funkcijai, savaveiksmiškumas turi reikštis savaimingu būdu ir eiti tikslingai atbaigto darbo linkme.

6. *Produktyvus kūrybiškumas.* – Paskutinė protinimo sėkmingumo sąlyga yra produktyvus kūrybiškumas. Tiesa, šis kūrybiškumas gali būti laikomas ne tiek sąlyga, kiek tikslu, nes šitos sąlygos sunku griežtai reikalauti bent kiek žymesniame laipsnyje.

a) *Produktyvaus kūrybiškumo supratimas.* – Mokslinę pažintį galima pasisavinti grynai mechaniniu būdu su dėmesio ir atminties pagalba. Bet tą pačią pažintį galima taip pat įsigyti asmeniniu darbu, kuriame patyrimas, iniciatyva, kuriamoji mintis vaidina produktyvinę rolę. Kai Kerschensteineris reikalauja, kad aktyvumo principas protinimo darbe eitų iki tikslingai atbaigtų veikalų realizavimo, tai iš tikrųjų turime ne ką kitą, kaip produktyvaus kūrybiškumo reikalavimą.

Tiesa, negalima reikalauti, kad visas protinimo darbas perdėm būtų kuriamojo pobūdžio. Šitame darbe negalima apsieiti ir be mechaninio darbo; reikia tik rūpintis, kad mechaninis darbas būtų kombinuojamas su produktyviai kuriamuoju darbu. Šis reikalas aiškėja iš to psichologinio fakto, kad pažintys, įsigytos grynai receptyviu, arba imliu būdu, tik tiek teturi išsilavinimo reikšmės, kiek organiškai sutampa su asmeniniu patyrimu, produktyviai laimėtu.

Produktyvus kūrybiškumas reikalauja, kad mokinys dalyvautų protinimo darbe su maksimaliniu veiklumu, asmenine iniciatyva, originaliu užsimojimu ir pasiryžimu pasiekti tikslingai atbaigtų išdavų. Kaip matome, savaveiksmiškumas, sujungtas su produktyviniu kūrybiškumu, draugė sudaro tai, ko Kerschensteineris reikalauja iš griežtai suprasto darbo principo.

b) *Produktyvus kūrybiškumas kaipo reguliatyvinis principas įjungiamajai funkcijai.* – Intelektualinis lavinimas, tarp kitų savo uždavinių, turi įjungti jaunąją kartą į dvasinį visuo-

menės gyvenimą. Iš pusės jaunosios kartos šis įsijungimas iš tikrųjų yra ne kas kita, kaip įsijungimas į kūrybinį visuomenės darbą. Tiesa, jaunuomenė įsijungia į kūrybinį visuomenės darbą ne ta prasme, kad ima vaidinti joje tikrai kuriamąją rolę, bet ta prasme, kad ji jau mokykloje ruošiama šitai rolei ir organiškai įjungiama į dvasinių visuomenės interesų pasaulį.

Iš šito konstatavimo plaukia išvada, kad įjungiamoji protinimo funkcija turi būti orientuojama pagal produktyvaus kūrybiškumo reikalavimą, nes naujoji karta, nesugebanti kuriamai ir produktyviai nusistatyti savo darbe ir su iniciatyva įeiti į visuomenės gyvenamų interesų ratą, niekados nesugebės vaidinti aktyvinės ir kuriamosios rolės savo visuomenėje. Štai kokia prasme produktyvus kūrybiškumas eina reguliatyviniu principu įjungiamajai protinimo funkcijai.

Pagrindinės taisyklės, liečiančios šito principo realizavimą protinimo darbe, yra šios: *pirma*, kuriamoji vaiko vaizduotė, kuri savaime pasireiškia jo žaidimuose, palengvėl ir nuosekliai turi būti panaudota produktyviniam darbui; *antra*, savaimingas mokinio veiklumas turi būti orientuojamas į tikslingą atbaigiamąjį darbą; *trečia*, kuriamai produktyvus mokinio darbas turi nušviesti asmeniniu patyrimu grynai mechaninį jo darbą ir suteikti pastarajam gilesnio prasmingumo.

7. *Savaimingumas, kaipo bendra pageidaujamoji visų išvidinių protinimo sąlygų žymė.* – Savaimingumą Eggersdorferis vadina „aukščiausiu lavinamojo darbo principu"* ir nusako šiais žodžiais: „Tai, kas kiekvienam veikimui suteikia galią grįžtamai veikti mūsų asmenį, yra tasai veržimasis iš būtybės gelmių, kurį mes galime vadinti savaimingumu"**.

* Ten pat. – P. 144.

** Ten pat. – P. 143.

Iš nusakytų išvidinių protinimo sąlygų galėjome patirti, kad visos šitos sąlygos, kaipo priklausančios nuo mokinio būtybės nusistatymo ar nusiteikimo, gali būti savaimingos. Tiesa, jos toli gražu ne visados tokios būna; bet, kadangi jų reikšmingumas protinimo darbui priklauso nuo šitos jų žymės, tai yra pageidaujama, kad išvidinės protinimo sąlygos, turinčios būti sėkmingumo sąlygomis, kaipo tokios pasižymėtų savaimingumu.

Susidomėjimas yra savaimingas, kai mūsų dvasia atsikreipia į dalyką nujausdama jo vertingumą. Dėmesys yra savaimingas, kai jis yra pagrįstas dalyko įdomumu. Imlumas yra savaimingas, kai intensyvus pergyvenimas yra savinimosi veiksnys. Savaveiksmiškumas yra savaimingas, kai veiklumas laisvai plaukia iš aktyvinių sielos pajėgų ir yra savarankiškas būtybės pasireiškimas. Produktyvus kūrybiškumas yra savaimingas, kai jis yra gaivališkas žmogaus dvasios veržimasis į gamybą, kūrybą. Jei pradedamajame protinimo tarpsnyje susispiečia krūvon visos šitos sąlygos, mes turime visa, kas laiduoja didžiausią jo sėkmingumą.

Nereikia tačiau pamiršti, kad visos šitos sąlygos yra ne tik sąlygos, bet ir tikslai, kai jos yra imamos maksimaliniame laipsnyje, kaipo atbaigiamosios protinimo išdavos. Tada jau ne savaimingumas, bet sąmoningumas ir valingumas turi jas charakterizuoti, kaipo gyvenimiškai vertingos žymės. Ogi kol protinimas vyksta, tie patys dalykai yra reguliatyviniai principai, kurie eina vedamosiomis idėjomis atskiroms protinimo funkcijoms.

IV. *Mokomasis lobis ir jo santvarka*

1. *Bendrosios sąvokos.* – Kai protinimo darbas yra suorganizuotas mokomosios įstaigos pavidalu ir kai jam yra su-

darytos šitoje įstaigoje, t. y. mokykloje, išviršinės ir išvidinės sėkmingumo sąlygos, tenka susirūpinti parinkimu ir sutvarkymu mokomųjų gėrybių, kurios sykiu eina ir mokomosiomis priemonėmis, ir mokomaisiais tikslais. Čia susiduriame su visa eile sąvokų, kurios prašosi tiksliau paaiškinamos.

a) *Mokomoji medžiaga.* – Tai, kas šiuo laiku paprastai vadinama mokomuoju lobiu *(Lehrgut)*, anksčiau vadinta mokomąja medžiaga *(Lehrstoff)*. Mokomosios medžiagos sąvoka organiškai yra susijusi su didaktiniu materializmu, kuris pažinčių ir sugebėjimų perteikime mato pagrindinį protinimo arba mokymo uždavinį. Medžiaga čia suprantama vien paprastos priemonės prasme, ir išleidžiama iš akių, kad šita priemonė yra ne tik instrumentalinio, bet ir formuojančio pobūdžio. Mokomoji medžiaga buvo, iš vienos pusės, teikiama, aiškinama, o iš antros pusės – kartojama, savinama, įsimenama.

Nežiūrint į šitą specifinę mokomosios medžiagos prasmę, ši sąvoka vis dėlto kai kuriais atvejais neišvengiama ir tada, kai neinama didaktinio materializmo linkme. Kitaip tariant, mokomosios medžiagos terminas gali būti vartojamas ir be nusakytosios specifinės prasmės. Kai, pavyzdžiui, kalbama apie mokomosios medžiagos suskirstymą mokomajame plane ir jos sutvarkymą mokomojoje programoje, tokiu atveju mokomoji medžiaga neturi neigiamosios didaktinio materializmo reikšmės. Ji tuomet eina tik didaktinio skirstymo ir tvarkymo objektu.

b) *Mokomoji gėrybė.* – Kiekviena mokslinė pažintis, kiekvienas visuomenės įsigytas sugebėjimas yra tam tikra gėrybė, kuri, panaudota lavinimo tikslams, tampa lavinamąja gėrybe. Lavinamųjų gėrybių gali būti labai daug ir labai įvairių. Vokiškai jos vadinamos *Bildungsgüter* arba *Lehrgüter*. Palyginant su

mokomąja medžiaga, mokomosios gėrybės labiau kreipia mūsų dėmesį į formalinį lavinimo momentą. Jei mokomoji medžiaga pasisavinama labiau pasyviniu būdu, tai mokomosios gėrybės reikalauja didesnio aktyvumo iš mokinio pusės jau tik todėl, kad gėrybė turi galios traukti savęsp mokinio dėmesį, sužadinti jame vertinamąjį nusistatymą, pergyvenimą, smaginimąsi ir kitas savaimingumo apraiškas.

Lavinamosios arba mokomosios gėrybės nėra vien paprastos mokomosios priemonės; jos yra sykiu siekiamos kaipo objektyviai vertingi tikslai. O kas svarbiausia, jos, būdamos asimiliuojamos, arba pasisavinamos, sutampa su mokinio asmenybe ir ją formuoja savo vertingu turiniu. Kaip matome, ryšium su vartojimu to ar kito termino išeina aikštėn visa didaktinė koncepcija. Su mokomosios medžiagos terminu yra labiau susijusi didaktinio materializmo koncepcija, o su mokomųjų gėrybių terminu – didaktinio formalizmo koncepcija. Nestojant vienašališkai nei už vieną, nei už antrą koncepciją, negalima taip pat išvengti vieno ar antro termino.

c) *Mokomasis lobis.* – Mokomųjų gėrybių visetas, kuris charakterizuoja vienos kurios mokyklos lavinamąjį darbą, sudaro jos mokomąjį lobį. Yra tai vokiečių *Lehrgut*, vartojamas sutelktinės sąvokos prasme ir skirtinas nuo *Lehrgüter*, vartojamų atskirų mokomųjų gėrybių prasme. Mokomasis lobis, iš kitos pusės, gali reikšti visų galimų mokomųjų gėrybių visetą, kiek visas intelektualinis visuomenės lobis gali eiti lavinamąsias pareigas. Bet imamas pastarąja prasme mokomasis lobis nustoja konkretesnės reikšmės ir tampa labai neapribota sąvoka. Tenka todėl mokomojo lobio sąvoką vartoti ryšium su mokyklinėmis kategorijomis, būtent, su mokyklų rūšimis, tipais ir laipsniais. Galima sakyti, kad kiekviena mokyklų rūšis, kiekvienas mokyklų tipas ir net kiekvienas mokyklų laipsnis turi savo mažiau ar daugiau nustatytą mokomąjį lobį.

Mokomasis lobis yra tasai dvasinis turtas, kuris, mokinio pasisavinimas, turi pastarąjį formuoti pagal savo esminį turinį. Mokomasis lobis nėra visas dvasinis visuomenės turtas, laimėtas dvasinėje pažangoje. Iš neribotos dvasinių gėrybių daugybės mokykla pasirenka tik tai, kas turi ypaatingos lavinamosios reikšmės, ir tik tiek, kiek mokyklinio lavinimo aplinkybės leidžia imti dėstomiesiems dalykams. Savaime suprantama, kad mokomasis lobis turi būti ekonomiškai parinktas: *su minimumu mokomojo lobio privalu pasiekti maksimumą lavinamojo efekto.*

d) *Mokomasis planas.* – Mokomasis planas *(Lehrplan)* gali būti suprantamas plačiąja ir siaurąja prasme. Plačiąja prasme mokomasis yra planas, kuris nustato lavinamajai įstaigai tikslus, uždavinius, priemones ir metodus, parenka jai mokomąjį lobį, suskirsto jį atskirais dėstomaisiais dalykais ir sutvarko pastaruosius programos, eilės, laiko ir savaitinių valandų atžvilgiais. Siaurąja prasme mokomasis planas suprantamas kaipo bendra dėstomųjų dalykų santvarka, kuri turi laiduoti nenutrūkstamąjį jų išsivystymą, gretimumą ir šitų dviejų principų derinimą. Šita prasme kalbama apie nenutrūkstamai pažangųjį koncentrinį, simbiotinį ir kombinuotą mokomąjį planą. Tikslingiausia mokomojo plano terminas vartoti plačiąja prasme; jo siaurajai prasmei tikslesnis terminas yra mokomojo plano santvarka.

Svarbesni klausimai, kurie liečia esminius mokomojo plano dalykus, yra šie: *pirma*, mokomųjų gėrybių parinkimas mokomajam mokyklos planui (čia svarbu nustatyti principus mokomojo lobio atrankai pagal mokyklos kategoriją); *antra*, mokomojo lobio suskirstymas atskirais dėstomaisiais dalykais (čia svarbu nustatyti atskiras dėstomųjų dalykų grupes pagal lavinamąsias jų ypatybes); *trečia*, mokomojo plano santvarka (čia svarbu nustatyti dėstomųjų dalykų sukcesijos, koordinacijos ir kombinacijos principus); *ketvir-*

ta, koncentracija (čia svarbu nustatyti objektyvinio ir subjektyvinio mokomosios medžiagos sutelkimo principus), *penkta*, mokomosios programos sudarymas (čia svarbu nustatyti šito sudarymo principus).

2. *Mokomųjų gėrybių atrinkimas mokomajam planui.* – Iš bendro dvasinio visuomenės lobyno mokyklos reikalams atrenkama tik palyginti nedidelis mokomųjų gėrybių skaičius. Šis atrinkimas įvyksta pagal mokyklos kategoriją ir turi savo bendrus principus. Bet reikšmingiausias šituo atžvilgiu yra mokomasis bendrojo lavinimo mokyklų lobis. Šalia bendrų principų juo teks kiek specialiau susidomėti.

a) *Atrankos principai.* – *Pirmas* mokomųjų gėrybių atrinkimo *principas* jau buvo paminėtas ryšium su mokomojo lobio supratimu; tai yra *ekonomiškumas*, kuris reikalauja, kad lavinamajam darbui būtų parinktas vien tasai minimumas mokomųjų gėrybių, kuris gali laiduoti maksimumą lavinamojo efekto. Mūsų laikais pastebimas toks mokomųjų gėrybių perteklius, kad yra būtinas reikalas rinktis iš jų vien visai neišvengiamą minimumą.

Antras atrankos principas yra tikslingumas. Mokomasis lobis turi griežtai atitikti pastatytus mokyklai tikslus ir uždrėžtus jai uždavinius. Mokyklos kategorija, t. y. jos rūšis, tipas, laipsnis, yra sprendžiamieji dalykai atrenkant mokomąsiąs gėrybes iš bendro dvasinio visuomenės lobyno.

Trečias atrankos principas yra vertingumas. Jei ekonomiškumo principas reikalauja rinktis mokomajam lobiui neišvengiamą mokomųjų gėrybių minimumą, tai vertingumo principas reikalauja, kad šitas minimumas būtų vertingiausiais tiek objektyviniu mokslininiu, tiek specialiai pedagoginiu atžvilgiu. Paprastai objektyviai reikšmingiausios gėrybės sykiu bus ir pedagoginiu atžvilgiu vertingiausios, t. y. jos turės daugiausia lavinamosios galios. Bet gali pasi-

taikyti, kad šituodu atžvilgiu nesutampa. Tada kiekvienu atskiru atveju tenka spręsti, kas svarbiau, objektyvinis reikšmingumas ar didaktinis vertingumas.

Ketvirtas atrankos principas yra gyvenimiškumas. Mokomasis lobis ne tik formuoja jaunąją kartą, bet sykiu ir ją įjungia į dvasinį visuomenės gyvenimą. Mokomosios gėrybės ir turi būti taip parinktos, kad jos geriausiu būdu įjungtų naują kartą į šeimos, visuomenės, tautos, valstybės ir Bažnyčios gyvenimą. Mokomųjų gėrybių gyvenimiškumas yra dargi labai brangintinas didaktiniu atžvilgiu, nes jis respektuoja aperceptyvinio artimumo principą, o netiesioginiu būdu verčia mokyklą tarnauti gyvenimui.

b) *Mokomojo lobio turinys bendrajame lavinime.* – Mokomųjų gėrybių parinkimas specialinėms mokykloms įvyksta pagal šitų mokyklų specialiuosius tikslus. Toks parinkimas neturi didesnės principialios reikšmės didaktikos teorijai. Užtat jų parinkimas bendrojo lavinimo mokykloms ir net liaudies mokykloms turi plačios principialios reikšmės ir turi būti atitinkamai nušviestas ryšium su bendrojo lavinimo turiniu.

„Bendrasis lavinimas, – sako Eggersdorferis, – reikalauja universalumo iš materialinės savo pusės ir totalumo (pilnumo) iš formalinės pusės. Tačiau šitie reikalavimai randa savo patenkinimą anaiptol ne viso ko žinojime ir ne sugebėjime visa ką padaryti. Toks žinojimas ir toks sugebėjimas net padarytų negalimą tikrą išsilavinimą. Jie yra visų pirma nukreipti į žinojimo ir sugebėjimo visumą. Gyliu, ne pločiu, žinojimas tampa universalinis, o sugebėjimas – totalinis. Universalinis žinojimas yra viso žmogaus įsitikinimas, pasaulėžiūra, susipratimas; totalinis sugebėjimas yra susivaldymas, dorybė, susidorinimas"*.

---

* Ten pat. – P. 49.

Mokomojo lobio universalumas reikalauja, kad į jį šiaip ar taip sueitų prigimties, kultūros ir religijos dalykai, kaipo specialiųjų mokslų, filosofijos ir teologijos pažintys. Mokomojo lobio totalumas reikalauja, kad jis išvystytų visas žmogaus dvasios funkcijas, arba pajėgas: empirinę, loginę ir praktinę, ir sudarytų žmoguje techninius, kūrybinius ir dorinius sugebėjimus.

Įvairūs bendrojo lavinimo tipai ir laipsniai gali įvairiu mastu realizuoti mokykliniame darbe šitą universalinį ir totalinį mokomąjį lobį; bet visada bus reikalaujama tam tikra jo visuma ir tam tikras jo pasisavinimo gilumas. Kaip paaiškės vėliau, ši visuma ir gilumas labiausiai priklauso nuo pasaulėžiūrinio principo, kuris iš esmės yra koncentracijos ir vienybės veiksnys.

3. *Mokomojo lobio suskirstymas pedagoginėmis kategorijomis.* – Kai mokomosios gėrybės yra atrinktos iš bendro dvasinio visuomenės lobyno ir kai iš jų yra sudarytas bendras mokomasis mokyklos lobis, kyla klausimas apie pastarojo suskirstymą pagal didaktinius reikalavimus.

a) *Bendrieji sumetimai.* – Mokomojo lobio suskirstymui atskirais dėstomaisiais dalykais turi didelės reikšmės sisteminga mokslų klasifikacija; tačiau mokomųjų dalykų santvarka mokykloje toli gražu nesutampa visiškai su sisteminga mokslų klasifikacija. Kadangi dėstomieji mokyklos dalykai apima ne tik žinojimo, bet ir sugebėjimo sritį, tai jau dėl šios vienos priežasties tarp mokomųjų dalykų santvarkos ir mokslinės klasifikacijos negali būti visiško atitikimo; būtent, mokyklinėje dalykų santvarkoje šalia mokslų atsiranda populiariniai menai, arba meniški sugebėjimai. Be to, vienas mokslas mokykloje gali būti suskirstytas į kelis mokomuosius dalykus pagal didaktinės praktikos reikalavimus. Tai dažniausiai įvyksta dėl nurodytos priežasties,

būtent, todėl, kad mokykloje yra ne tik žinojimo, bet ir sugebėjimo dalykų. Bet taip pat vienas mokslas gali būti skirstomas keliais mokomaisiais dalykais vien dėl didaktinių sumetimų. Pavyzdžiui, gramatika yra mokoma skyrium, kaipo etimologija ir kaipo sintaksė.

Mokomojo lobio suskirstymas atskirais mokomaisiais dalykais yra didaktinio tikslingumo dalykas, neturįs didesnės teorinės reikšmės. Užtat mokomųjų dalykų suskirstymas pagal pedagogines jų ypatybes turi jau daugiau teorinės reikšmės: jis leidžia palyginamai įvertinti pedagoginę atskirų mokomųjų dalykų reikšmę ir šiaip jau suimti į sistemą šitų mokomųjų dalykų visumą.

b) *Willmanno schema.* – Iš pedagogikos istorijos galima patirti įvairių įvairiausių mokomojo lobio suskirstymų pedagoginėmis kategorijomis. Ne visi jie yra vienodai vertingi ir ne visi jie vienodai atsižvelgia į pedagoginį suskirstymo pagrindą. Iš jų visų bene reikšmingiausias yra Willmanno suskirstymas, kuris todėl žemiau yra pateikiamas kaipo labiausiai pamokomas.

Kaip galima pastebėti iš pateiktos schemos, Willmannas skirsto mokomuosius dalykus vertikaline linkme pagal tai, kaip jie santykiuoja su tariamąja galia, ir horizontaline linkme pagal tai, kaip jie santykiuoja su auklėjamąja galia. Realijos, arba daiktų mokslai, jam turi visų pirma perteikiamosios reikšmės, formalijos (tiesa, šis terminas Willmanno nevartojamas) – visų pirma išvystomosios reikšmės, pagaliau idealijos turi lygiai išvystomosios ir perteikiamosios reikšmės. Idealijose vyrauja etinių dalykų grupė, t. y. tų, kurie turi daugiausiai auklėjamosios reikšmės. Realijose vyrauja etinių-fizinių dalykų grupė, t. y. tų, kurie turi lygios auklėjamosios ir lavinamosios reikšmės. Pagaliau formalijose vyrauja fizinių dalykų grupė, t. y. tų, kurie ne tiek auklėja, kiek lavina formalines pajėgas, sugebėjimus.

lavinimo atžvilgiu / Dalykų kvalifikavimas / auklėjimo atžvilgiu	Grindžiamosios disciplinos	Padedamosios disciplinos	Meniškieji sugebėjimai
	Mokykliniai mokslai	Populiariniai mokslai	Populiariniai menai
	Idealijos	Realijos	(Formalijos)
	Materialiniai-formaliniai dalykai	Materialiniai dalykai	Formaliniai dalykai
Etiniai dalykai	Filologija Teologija	Istorija	Muzika
Etiniai-fiziniai dalykai	Filosofija	Geografija Polimatinė žinija	Grafika
Fiziniai dalykai	Matematika	Gamtamokslis	Technika Gimnastika

Idealijas, kurios turi lygios perteikiamosios ir išvystomosios galios ir kurios labiausiai auklėja, Willmannas laiko grindžiamosiomis disciplinomis mokykliniame lavinime ir tuo pačiu vertingiausiomis. Realijos turi jam labiau padedamosios reikšmės, nes jos turi visų pirma perteikiamosios galios ir yra mokykliniame lavinime ne tiek mokslinio, kiek populiarinio pobūdžio. Formalijos, kurios visų pirma turi išvystomosios galios, iš tikrųjų yra populiarinio pobūdžio menai, kurie formuoja sugebėjimus. Jos šalia realijų turi papildomosios reikšmės ir tarnauja ne tiek žinojimui, kiek sugebėjimui.

Willmanno schemos šviesoje išsisprendžia tasai ginčas, kuris nuo senų laikų ėjo tarp klasikinio humanizmo ir realistinio natūralizmo šalininkų. Humanistinis lavinimas dėjo svorio centrą į idealijas, tuo tarpu realistinis lavinimas dėjo svorio centrą į realijas. Jei idealijos, kaip matyti iš schemos, turi didesnės pedagoginės reikšmės už realijas, tai reikia padaryti išvadą, kad principialiai klasikinis humanistinis lavinimas yra vertingesnis už realistinį.

Paaiškinimo dėlei tenka dar pažymėti, kad Willmanno schemoje dalykai pavadinami bendriausiais vardais taip, kad faktiškai po vienu vardu gali sueiti keli mokomieji dalykai, pavyzdžiui, matematika reiškia čia visą eilę mokomųjų dalykų, būtent: ir aritmetiką, ir algebrą, ir geometriją, ir trigonometriją, ir aukštesniosios matematikos pradus. Tačiau tas faktas, kad Willmanno schemoje mokomieji dalykai nėra smulkiai detalizuojami, nesumažina jos principialios reikšmės.

4. *Mokomojo plano santvarka.* – Kalbant apie mokomojo plano santvarką, turima galvoje atskirų mokomųjų dalykų sutvarkymą sukcesijos, koordinacijos ir kombinacijos, arba nuoseklumo, gretimumo ir derinimo, atžvilgiais. Čia yra įvairių klausimų, kurių eilėje pirmą vietą užima klausimas

apie atitikimą tarp mokomosios medžiagos ir išsivystymo tarpsnių.

a) *Atitikimas tarp mokomosios medžiagos ir išsivystymo tarpsnių.* – Mokinių išsivystyme galima skirti tam tikrus stambesnius tarpsnius, kurie savo ypatybėmis turi spręsti apie mokomosios medžiagos parinkimą pagal amžių ir apie jos sutvarkymą mokomajame plane. Pavyzdžiui, Eggersdorferis šitam tikslui skiria tris stambesnius psichinio išsivystymo tarpsnius, pagal kuriuos galima taip pat laipsniškai tvarkyti ir mokomąjį planą.

Šitie tarpsniai yra: *pirma*, aplinkinio veizdėjimo tarpsnis, trunkąs nuo 6-ųjų iki 10-ųjų metų įskaitytinai ir atitinkąs apatinę pradinės mokyklos dalį; *antra*, sistemiško pasisavinimo tarpsnis, trunkąs nuo 11-ųjų iki 15-ųjų metų ir atitinkąs viršutinę pradinės mokyklos dalį arba pirmąją aukštesniosios mokyklos pusę (faktiškai – vidurinę mokyklą); *trečia*, pagilinto apdirbimo tarpsnis, trunkąs nuo 15-ųjų iki 20-ųjų metų ir atitinkąs antrąją aukštesniosios mokyklos pusę (faktiškai – aukštesniąją mokyklą tikrąja to žodžio prasme).

Pirmajame tarpsnyje vyrauja daiktų mokslas, pagrįstas savo tėviškės stebėjimu; mokomasis planas šiam tarpsniui yra labiausiai pratybinio pobūdžio: rašymas, skaitymas, skaičiavimas, dainavimas, kalbėjimas, rankų ir šiaip jau organų išmiklinimas sudaro dabar pagrindinius uždavinius. Antrajame tarpsnyje, kuris veda į fizinį subrendimą, įvyksta atsargos krovimas ateičiai: rankiojimas ir sisteminimas faktiškos medžiagos charakterizuoja dabar mokinio psichinį nusistatymą; todėl mokomasis planas turi būti dabar nukreiptas į pasisavinimą pozityviosios žinijos. Trečiasis tarpsnis, kuriame pasireiškia mokinio palinkimas į savarankiškąjį kritišką nusistatymą, ne tiek svarbus yra mokomosios medžiagos, kiek savarankiškojo darbo atžvilgiu; šiame tarpsnyje mokinys įsigilina į rimtesnes problemas, kurių stato

ne tik mokomoji medžiaga, bet ir pats gyvenimas. Pasaulėžiūros susiformavimas įvyksta dabar greitu tempu. Savaime suprantama, kad, sudarant mokomąjį planą, tenka paisyti visų šitų trijų tarpsnių psichologinių ypatybių, nes mokomasis planas turi jas atitikti.

b) *Nenutrūkstamai pažangusis planas.* – Nenutrūkstamai pažangusis, arba progresyvinis, planas gali būti suprantamas dvejopai, būtent: ar ta prasme, kad mokomieji dalykai eina vienas po kito tam tikra tvarka tokiu būdu, kad vienu laiku yra mokomas tik vienas dalykas; ar ta prasme, kad atskiras mokomasis dalykas yra einamas nuo pradžios iki galo su griežtu nuoseklumu, bet be grįžimo prie vieną kartą išeitų klausimų.

Pirmąja prasme mokomasis planas buvo praktikuojamas senovėje ir viduriniais amžiais. Žinomieji *trivium* (gramatika, retorika, dialektika) ir *quadrivium* (aritmetika, geometrija, muzika, astronomija) buvo tipiška primityviai suprantamo progresyvinio mokomojo plano apraiška. Šitaip suprantamas nenutrūkstamai pažangusis mokomasis planas viešpatavo net iki XVIII a. Dabar progresyvinis planas yra suprantamas ta prasme, kad mokomojo dalyko atskiri klausimai negrįžtamai eina vieni po kitų su tam tikru nuoseklumu pagal savo sunkumo ir sudėtingumo laipsnį. Šitaip suprantamas nenutrūkstamas pažangumas yra neišvengiama loginė būtinybė daugeliui mokomųjų dalykų.

c) *Koncentrinis planas.* – Jei nenutrūkstamai pažangusis planas yra tvarkomas visų pirma loginio nuoseklumo principu, tai koncentrinis planas yra sudaromas pagal psichologinio imlumo principą. Būtent, jame išeinama iš principo, kad kiekviena mokomoji medžiaga turi būti pasisavinta tam tikru laiku, kai psichinės mokinio galimybės, arba jo pajėgumas, atitinka mokomosios medžiagos sunkumą.

Kaip ir nenutrūkstamai pažangusis, taip ir koncentrinis planas gali būti dvejopai suprantamas. Visų pirma, atskiri mokomieji dalykai gali būti imami vieno rato dalimis ir dėstomi gretimai. Tai yra dalykų grupės koncentras, kuriame dalykai sutvarkyti į tam tikrą visumą, atitinkančią mokinių amžiaus pajėgumą. Dalykų daugingumas ir gretimas dėstymas čia yra pagrindinės savybės. Bet koncentrinis planas gali būti suprantamas ir ta prasme, kad atskiro dalyko medžiaga skirstoma atskirais koncentrais pagal jos sunkumą ir sudėtingumą ir yra dėstoma iš kelių atvejų taip, kad jos supratimas eitų gilyn, o jos gausa – platyn.

Koncentrinis planas, suprantamas pirmąja prasme, leido įvesti į mokyklą gretimą daugelio dalykų dėstymą; ogi suprantamas antrąja prasme, jis leido mokymą pritaikinti prie psichinio mokinių išsivystymo ir jį palaipsniui tobulinti sulig mokinių pajėgumo didėjimu. Pirmuoju atveju buvo galima patenkinti visus dvasinius mokinių pareikalavimus ir interesus, tuo tarpu antruoju atveju atsirado galimumas prisitaikyti prie šitų pareikalavimų ir interesų išsivystymo.

d) *Simbiotinis planas.* – Jei nenutrūkstamai pažangusis planas orientuojasi pagal logines dėstomojo dalyko ypatybes, o koncentrinis planas – pagal mokinio psichinį išsivystymą, tai simbiotinis planas orientuojasi pagal gyvenimą, kuris tikrovėje visada patiriamas kaipo tam tikra visuma. Kadangi sintetinis konkretinės visumos suėmimas yra pirmykščio pobūdžio, tai, sakoma, ir mokomojo plano santvarka turi būti atremta į gyvenimiškas visumas.

Eggersdorferis mato pedagogikos istorijoje dvi tipiškas, bet vienašališkas, pastangas įvesti simbiotinį principą į lavinamojo darbo santvarką. Tai yra, iš vienos pusės, Zillerio – Reino istorinių kultūros tarpsnių teorija *(Kulturstufentheorie)*, kuri reikalauja aiškiai nustatyti koncentruojančias, dalyki-

nes ir idėjines visumas, o iš antros pusės – vieningo mokymo *(Gesamtunterricht)* sąjūdis, reikalaująs lavinimui palikti laisvę sudaryti pačiame darbe tokias koncentruojančias, arba sutelkiančias, visumas.

Pagal istorinių kultūros tarpsnių teoriją, kaip ją suprato, pavyzdžiui, Zilleris, kiekvieniems mokykliniams metams, arba kiekvienai pradžios mokyklos klasei, turi būti skiriama viena idėjinė visuma, kurioje aplink dorinį religinį branduolį turėtų periferiškai telktis visi kiti mokomieji dalykai. Aštuoneriems liaudies mokyklos metams skiriamos tokiu būdu šios idėjinės visumos: 1-iesiems metams – epinės pasakos, 2-iesiems metams – Robinzono apysaka, 3-iesiems metams – patriarchų istorija, 4-iesiems metams – didvyriška teisėjų istorija, 5-iesiems metams – karalių istorija, 6-iesiems metams – sintetinė Jėzaus gyvenimo istorija, 7-iesiems metams – apaštalų istorija ir 8-iesiems metams – reformacijos istorija. Iš šių idėjinių visumų santvarkos aiškiai matyti, kad jos yra sudarytos pagal protestantiškąją autoriaus koncepciją.

Istorinių kultūros tarpsnių teorija nėra prigijusi pedagogikos moksle; užtat vieningo mokymo sąjūdis iki šiolei turi prieš save pasisekimo perspektyvas. Vieningas mokymas, kurio nereikia painioti su vieninga mokykla, yra tokia mokymo santvarka, kuri stengiasi atsipalaiduoti nuo griežtai nustatyto mokomojo plano ir pamokų tvarkaraščio. Toks atsipalaidavimas faktiškai galimas vien pradiniame mokymo tarpsnyje, kuriame vaiko interesai, jo pergyvenimai, jo aplinka, šeima ir apylinkė, žodžiu tariant, tėviškė eina vieningu mokymo objektu. Bet ir vieningame mokyme vieningumas tėra vien lygstamas, nes ir jame keičiasi darbo lytys, kad ir nesudarančios atskirų mokomųjų dalykų.

e) *Atskirų planų kombinavimas.* – Iš trijų trumpai nusakytų mokomojo plano santvarkų nė viena negali patenkinti

visų mokomojo plano reikalavimų. Tenka jas šiaip ar taip kombinuoti, derinti. Mokomųjų planų kombinavimas įvyksta ta prasme, kad vieniems dalykams pasirenkama nenutrūkstamai pažangioji santvarka, kitiems dalykams – koncentrinė santvarka, o tam tikram, būtent, pradiniam mokymo tarpsniui – simbiotinė, arba vieninga, santvarka.

Nenutrūkstamai pažangusis mokomasis planas tinka tiems dalykams, kuriuose sunkumas laipsniškai didėja pereinant nuo ankstybesnių prie vėlybesnių klausimų ir kuriuose kiekviena tolimesnė dalis savaime verčia kartoti pirm ėjusias dalis. Pavyzdžiui, matematikoje kiekvienas sudėtingesnis veiksmas kartoja paprastesnius veiksmus ir padaro nebereikalingą specialųjį pastarųjų kartojimą.

Koncentrinis planas neišvengiamas tiems dalykams, kurie turi sudaryti plačias idėjines sistemas arba kuriuose objektai išsivysto pagal laikinį ar erdvinį nuoseklumą. Pirmajam atvejui pavyzdžiu gali eiti tikybos mokslas, kuris turi savo uždaviniu sudaryti religinę pasaulėžiūrą. Dėstant religijos mokslą nenutrūkstamai pažangiuoju būdu, susidarytų labai nelygus atskirų religinės pasaulėžiūros dalių supratimas: vieni dalykai būtų suprantami vaikiškai, kiti geriau, bet vis dėlto netobulai, nes niekados nebūtų organiškos visumos supratimo. Religijos mokslą tenka tad dėstyti koncentriniu būdu, grįžtant iš kelių atvejų prie tos pačios visumos, bet imant ją vis giliau ir plačiau.

Taip pat istorija, kuri išvysto savo objektą pagal laikinį nuoseklumą, negali apsieiti be atskirų koncentrų, nes, einama nenutrūkstamai pažangiuoju būdu, ji būtų mokinių suprantama su įvairiu gilumu ir akiračio platumu. Išeita iš kelių atvejų, ji gali būti giliau ir tobuliau suprasta ir tvirčiau pasisavinta.

Einant dalykus koncentriniu planu svarbu išvengti įkyraus kartojimo tų pačių dalykų tuo pačiu būdu, kad mokiniai negautų nuobodaus įspūdžio, koks kad gaunamas iš

jau gerai žinomų dalykų kartojimo. Kartojimas tik iš dalies žinomų jau dalykų pagal apercepcijos principą turėtų kaip tik susidomėjimą padidinti ir supratimą pagilinti ryšium su naujais dalykų traktavimo atžvilgiais.

Koncentrai gali kartotis ne dažniau kaip pagal pagrindinius mokinių išsivystymo tarpsnius, kurie, kaip žinome, yra aplinkinio veizdėjimo, sistemiško pasisavinimo ir pagilinto apdirbimo tarpsniai ir kurie iš tikrųjų atitinka tris bendrojo lavinimo mokyklos laipsnius: pradinį, vidurinį ir aukštesnį.

Pagaliau simbiotinis vieningas planas gali būti pritaikytas pradiniam mokymo tarpsniui, kuriam neturi didelės reikšmės mokslinis atskirų dalykų pobūdis ir kuriam vadovauja vadinamasis tėviškės principas. Šiaip jau organiškai susiejant vieną mokomąjį dalyką su kitu sudaroma vieninga dalykų visuma, kuri eina simbiotinės santvarkos linkme.

5. *Koncentracija.* – Koncentracija faktiškai yra sutelkimas, arba susiėjimas, mokomosios medžiagos tam, kad ji vieningai veiktų lavinamąjį mokinį. Mokomosios medžiagos sutelkiamumas gali būti imamas iš objektyvinės ir subjektyvinės pusės, t. y. mokomoji medžiaga gali būti koncentruojama, arba sutelkiama, pati savyje pagal jos išvidinius principus ir koncentruojama mokinio psichikoje pagal išvidinius pastarosios principus. Pirmuoju atveju koncentracija yra objektyvinė, nes yra imama kaipo objektas, nepriklausomas nuo mokinio psichikos; antruoju atveju koncentracija yra subjektyvinė, nes yra imama ryšium su subjektu, t. y. priklausomybėje nuo to, kaip ji telkiasi mokinio psichikoje.

a) *Objektyvinė koncentracija.* – Vieningas veikimas mokinio psichikos iš viso būtų neįmanomas, jei pati mokomoji

medžiaga negalėtų būti sutelkta į tam tikrą vieningą visumą pagal išvidinius savo principus. Ogi mokomoji medžiaga, arba net mokomasis lobis, savo vienybę gauna galutinėje sąskaitoje iš vieningumo tikrovės, kurią ji šiaip ar taip atvaizduoja.

Kadangi moksle žmogaus dvasia pakyla nuo daikto prie idėjos, tai ir koncentracijoje galima eiti nuo daiktinės prie idėjinės vienybės. Kitaip tariant, galima daryti skirtumą tarp daiktinės ir idėjinės koncentracijos. Daiktinė koncentracija sugretina ir susieja labiau išviršiniu būdu artimus dalykus. Tokia daiktinė koncentracija gaunama, pavyzdžiui, simbiotinėje mokomojo plano santvarkoje, kur sutelkti tikrovėje daiktai yra imami mokyme kaipo tam tikra konkretinė visuma.

Daug svarbesnė yra idėjinė koncentracija, kuri vienintelė įstengia daugingą daiktinę medžiagą apvaldyti ir susieti protiniu pradu. Idėjinė koncentracija pasireiškia savo pilnumoje konkretiniame mokyklos darbe, bet ir mokomajame plane ir net programose turi būti jau išvestos pagrindinės idėjinės linijos, kurios sutelkia mokomąją medžiagą į idėjines visumas.

Idėjinė mokomosios medžiagos koncentracija lengviausiai ir sėkmingiausiai pasiekiama ten, kur ji tvarkoma pagal vieningą pasaulėžiūrą, kuri apskritai yra labai svarbus vienybės ir koncentracijos veiksnys.

Kai idėjinė koncentracija, remiantis pasaulėžiūriniu principu, deda mokomosios medžiagos centrą į dorinę religinę sritį ir stengiasi iš čia telkti visą mokomąją medžiagą, gauname tai, ką Willmannas vadino etine koncentracija. *Etinė koncentracija* yra toks išvidinis mokomosios medžiagos sutelkimas, kuriam dorinis religinis momentas turi ypatingos telkiamosios reikšmės.

Kiekvienas mokomasis dalykas turi sudaryti tam tikrą daiktinę ir idėjinę visumą; visi jie drauge turi sudaryti or-

ganingą santvarką pagal koncentracijos principą. Bet šita koncentracija nebus pilna ir tikrai vaisinga, jei tarp atskirų dalykų nebus nustatytas santykiavimas, kuris remiasi objektyviniu jų susilietimu ir kuris kai kurių pedagogų (pavyzdžiui, Lay'aus) yra vadinamas koreliacijos vardu. Tik šita atskirų mokomųjų dalykų koreliacija padaro tai, kad visa mokomoji medžiaga iš tikro yra viena harmoninga visuma.

b) *Subjektyvinė koncentracija.* – Jei objektyvinė koncentracija visų pirma yra mokomojo plano dalykas, tai subjektyvinė koncentracija visų pirma yra paties mokomojo darbo dalykas. Dar vienas reikšmingas jų dviejų skirtumas: jei objektyvinė koncentracija turi ypatingos reikšmės perteikiamajai funkcijai, tai subjektyvinė koncentracija tokios reikšmės turi išvystomajai ir įjungiamajai funkcijai, nes išvystant mokinio pajėgas ir įjungiant jį į intelektualinį visuomenės gyvenimą tenka vieningai tvarkyti jo psichiką su mokomojo lobio pagalba.

Pereinamąjį tarpsnį nuo objektyvinės prie subjektyvinės koncentracijos sudaro vadinamoji *personalinė koncentracija.* Pirm negu sutelkta mokomoji medžiaga patenka į mokinio psichiką, ji susitelkia mokytojo psichikoje. Todėl, kalbant apie personalinę koncentraciją, turima galvoje koncentracija, įvykstanti mokytojo asmenyje. Nuo to, kiek ši koncentracija yra intensyvi ir kiek mokytojas įstengia ją sugestionuoti mokiniams, priklauso taip pat mokomosios medžiagos susitelkimas mokinių psichikoje pagal subjektyvinės koncentracijos principą.

Bet tikra subjektyvinė koncentracija prasideda tik sykiu su pačiu lavinamuoju darbu. *Pirmas* subjektyvinės koncentracijos laipsnis yra suėmimas dalyko esmės, kaipo centrinės jo sąvokos. *Antras* subjektyvinės koncentracijos laipsnis yra atskiro dalyko visumos suėmimas. *Trečias* subjektyvi-

nės koncentracijos laipsnis yra pagavimas organinių santykių tarp atskirų dalykų. *Ketvirtas* subjektyvinės koncentracijos laipsnis yra vieningos, suharmonizuotos ir sukoncentruotos pasaulėžiūros įsigijimas.

Šių laikų nesuderintų pasaulėžiūrų ir neaprėpiamų mokslinių pažinčių potvynyje labai svarbu žmogui sugebėti intelektualiai susitelkti, padaryti vertingą atranką iš intelektualinio visuomenės lobyno, sudaryti iš jos sukoncentruotą visumą ir išlaikyti joje vieningą sintezės idėją. Šitą sugebėjimą galima mokinyje išvystyti vien su subjektyvinės koncentracijos pagalba.

6. *Mokomosios programos sudarymas.* Konkrečiausią išraišką mokomasis planas įgauna mokomojoje programoje, kuri sudaro vieną iš svarbesnių šito plano dalykų.

a) *Mokomosios programos supratimas ir jos reikalingumas.* – Mokomoji programa yra realizuotino mokomuoju dalyku turinio atvaizdavimas organiškojoje to dalyko sąvokų sąrangoje ir ryšium su nurodymu tų uždavinių ir metodų, kurie tam dalykui yra privalomi.

Mūsų laikais ryšium su darbo principo įsigalėjimu pedagogų sąmonėje vis dažniau girdėti balsų, nukreiptų prieš griežtai nustatytas programas. Todėl vienur kitur galima pastebėti palinkimas tradicinį mokomąjį planą su griežtai nustatytomis programomis keisti rėminiais planais (vokiškai *Rahmen-Lehrpläne)*, arba vedamosiomis linijomis (vokiškai *Richtlinien)*, kad mokytojams galėtų būti palikta didesnė iniciatyva statant mokymui tikslus ir uždavinius ir renkantis mokomąją medžiagą.

Tačiau toks mokomojo plano pakeitimas rėminiais planais arba vedamosiomis linijomis tegalimas vien ten, kur mokytojai yra pasiekę aukštą mokslinio ir pedagoginio susipratimo laipsnį ir kur mokomasis darbas yra pritaikytas

prie paskutinių pedagoginės pažangos reikalavimų. Šiaip jau paprastose aplinkybėse mokytojai negali būti atpareigoti nuo mažiau ar daugiau nustatytų mokomųjų programų.

b) *Pagrindiniai principai mokomajai programai sudaryti.* – Svarbesni principai, kurie vadovauja mokomųjų programų sudarymui, yra šie. *Pirmas principas*: mokomoji atskiro dalyko programa turi atvaizduoti sąvokinį dalyko turinį, atrinkdama iš atitinkamo mokslo objektyviai reikšmingiausius ir subjektyviai labiausiai lavinančius klausimus taip, kad jie sudarytų tam tikrą visumą. *Antras principas*: mokomoji programa turi būti sudaryta su griežta atodaira į mokinių išsivystymo tarpsnį ir atitikti intelektualinį jų pajėgumą. *Trečias principas*: mokomoji programa turi būti sudaryta ne tik pagal daiktinę, bet ir pagal idėjinę mokomosios medžiagos koncentraciją taip, kad ji sykiu sugestionuotų mokiniams subjektyvinę, arba intelektualinę, psichinę koncentraciją. *Ketvirtas principas*: mokomoji programa, kuri paprastai sudaroma vienos klasės vieneriems metams, turi organiškai derintis su ankstybesnių ir vėlybesnių metų programomis ir atitikti vienerių metų realias galimybes. *Penktas principas*: programoje turi būti išlaikytas organiškojo išsivystymo nuoseklumas, kad kiekviena jos dalis atitiktų mokinio dvasinio išsivystymo tarpsnį. *Šeštas principas*: mokomoji programa turi būti ne tik mokomosios medžiagos, bet ir darbo programa, t. y. ji turi nurodyti ne tik žinojimo, bet ir sugebėjimo dalykus. *Septintas principas*: mokomoji programa turi būti taip sudaryta, kad ji pagal mokytojų pasiruošimo ir susipratimo laipsnį rezervuotų jiems tam tikrą iniciatyvos laisvę skirstant programos dalykus tarp sistemingai dėstomų ir atsitiktinai aiškinamų ir pritaikant ją prie vietinių reikalavimų. *Aštuntas principas*: mokomoji programa turi būti sujungta su bendrais paaiškinimais, kurie trumpai nusta-

to einamųjų metų tikslus ir uždavinius ir iškelia aikštėn svarbiausius pedagoginiu atžvilgiu principus, susijusius su metodų ir priemonių klausimais.

Trečias skyrius

BENDROJI PROTINIMO METODIKA

Įžanga

Bendrosios pastabos apie metodikos mokslą

Išnagrinėjus pirmajame didaktikos skyriuje protinimo sąvoką ir jo tikslus, o antrajame – jo organizaciją, tenka trečiajame skyriuje tirti protinimo metodologiją. Yra tai jau metodikos dalykas, apie kurį reikia pasakyti kelis paaiškinimo žodžius.

1. *Metodikos supratimas.* – Metodikos terminas yra sudarytas iš graikų žodžio *methodikē*, kuris prasmiškai suponuoja dar *epistēmē* (mokslas) arba *technē* (menas) ir etimologiškai reiškia metodo mokslą arba meną. O kadangi graikų žodis *methodos*, iš kurio yra kilęs metodikos terminas, reiškia prisilaikymą tikslingo kelio, tai metodikos vardu pažymimas mokslas arba menas, turįs savo uždaviniu susekti arba prisilaikyti tikro kelio siekiant kurio tikslo.

Reikia skirti metodiką nuo metodologijos, nes pastaroji reiškia tyrimo metodo mokslą, tuo tarpu pirmoji, t. y. metodika, paprastai reiškia ugdymo metodo mokslą. Todėl metodologija yra pažinimo mokslo dalis, o metodika – pedagogikos mokslo dalis.

Paprastai kalbant apie metodiką turima galvoje mokymo metodo mokslą; tuo tarpu nėra kliūčių kalbėti apie auklėjimo arba net auginimo-globojimo metodą. Reikia tačiau pripažinti, kad metodika dažniausiai vartojama mokymo arba protinimo metodo mokslo prasme ir laikoma didaktikos dalimi. Tiesa, ne visada šitaip suprantamas metodikos ir didaktikos santykiavimas. Kartais didaktika ir metodika identifikuojamos, o kartais didaktika net laikoma metodikos dalimi. Racionaliausia tačiau laikyti metodiką didaktikos dalimi, nes mokymo metodo mokslas sudaro vieną tik dalį plataus mokymo mokslo: mokymo metodas tėra tik vienas iš mokymo klausimų.

2. *Metodikos suskirstymas.* – Kaip jau mums žinoma iš didaktikos bendrosios įžangos, metodika skirstoma į bendrąją ir specialiąją. Bendroji metodika priklauso prie bendrosios didaktikos ir yra ne kas kita, kaip bendroji protinimo metodologija; specialioji metodika yra ne kas kita, kaip atskiro dėstomojo dalyko metodika. Visos specialiosios metodikos drauge sudaro specialiąją didaktiką. Bendroji metodika tyrinėja protinimo metodą, taip sakant, nepriklausomai nuo dėstomojo dalyko turinio ir, orientuodamasi pagal bendrąją, žmogiškąja prasme, mokinių prigimtį, nustato bendrus dėsnius, principus ir taisykles bet kuriam mokymui protinimui. Specialioji metodika tiria mokymo metodą ryšium su vienu kuriuo dėstomuoju dalyku ir nustato dėsnius, principus ir taisykles, susijusius su šito dalyko ypatybėmis. Tiesa, specialiosios metodikos gali būti dar sudaromos pagal mokyklų kategorijas, t. y. pagal rūšis, tipus ir laipsnius; tada jos tyrinėja atskirų mokyklų kategorijų lavinamojo darbo ypatybes; pavyzdžiui, galima kalbėti apie liaudies mokyklos metodiką. Bet tokiu atveju specialinis metodikos pobūdis nėra nuosekliai išlaikomas, nes tada beveik neišvengiamai tenka ją kombinuoti su bendrąja metodika.

Bendroji metodika orientuojasi, kaip sakyta, pagal bendrąją mokinių prigimtį, ir todėl jos nustatomi dėsniai, principai ir taisyklės yra privalomi visoms specialiosioms metodikoms. Jos pagrindiniai uždaviniai yra: pirma, nustatyti protinimo vyksmo ypatybes, būtent, tai, ką vokiečiai vadina terminu *Lehrgang*; antra, susekti vykdomąsias protinimo priemones, būtent, tai, ką vokiečiai vadina terminu *Lehrverfahren*; trečia, ištirti protinimo struktūros, arba sąrangos, klausimą, kuris faktiškai yra klausimas apie didaktinį vienetą, vadinamą pamokos vardu.

Vykdomųjų protinimo priemonių klausimas yra plačiausias, nes tokių priemonių yra trys rūšys; yra tai, visų pirma, mokomieji metodai, suprantami specialesne prasme, antra, mokomosios lytys, trečia, mokomieji būdai. Visi šitie dalykai yra didelės svarbos bendrajai metodikai ir todėl jie turi būti tyrinėjami lygiomis teisėmis su klausimais apie protinimo vyksmą ir protinimo sąrangą. Tuo būdu gaunamas šitokis bendrosios metodikos suskirstymas:

I. Protinimo vyksmas *(Lehrgang)*. – II. Mokomieji metodai *(Lehrmethoden)*. – III. Mokomosios lytys *(Lehrformen)*. – IV. Mokomieji būdai. – V. Protinimo sąranga.

Koks yra skirtumas tarp mokomųjų metodų, lyčių ir būdų, turės paaiškėti iš tolimesnio dėstymo; čia bus ne pro šalį pažymėjus, kad visi šitie dalykai sudaro vykdomąsias protinimo priemones, kurių nereikia painioti su materialinėmis mokomosiomis priemonėmis, kokios kad yra knyga, vaizdavimo priemonės, aparatai, įvairi mokomoji medžiaga ir t. t.

I. *Protinimo vyksmas*

Metodikos atžvilgiu trys dalykai yra organiškai tarp savęs susiję: pažinimas, mokymasis ir mokymas, ir būtent to-

dėl, kad mokymasis įvyksta pagal pažinimo vyksmą, o mokymas – pagal mokymosi vyksmą. Tuos tris dalykus ir reikia išnagrinėti organiškajame jų sąryšyje.

1. *Pažinimo vyksmas, kaipo pagrindas mokymosi vyksmui.* – Metodika netyrinėja iš esmės pažinimo vyksmo; ji tik naudojasi šiuo klausimu tuo, ko teikia filosofijos mokslas. Ogi šis skiria pažinimo vyksme tris žemiau trumpai nusakomus tarpsnius.

a) *Juslinis patyrimas.* – Pirmas pažinimo tarpsnis yra juslinis patyrimas, kuris patiesia realų pagrindą protiniam pažinimui. Empirinė, arba juslinė, patirtis remiasi juslių veikimu, t. y. fizinės žmogaus prigimties funkcionavimu pažinimo dalykuose. Išviršinės juslės realaus objekto įtakoje įgauna pojūčių, kuriuos perdirba išvidinės juslės į vaidinius. Realus vaidinys yra esminis patyrimo dalykas, einąs objektyviniu pagrindu protiniam pažinimui. Be vaidinio, kilusio iš realaus patyrimo, joks pažinimas negali būti tikras. Štai kodėl sakoma, kad nieko nesama prote, ko anksčiau nėra buvę juslėse.

b) *Protinis pažinimas.* – Juslinis patyrimas toli gražu neišsemia žmogaus pažinimo. Jei pažinimo realumas priklauso nuo empirinio patyrimo, tai jo reikšmingumas priklauso nuo jo racionalinio pobūdžio, nes patyrimas yra pažinimo pagrindas, o protavimo rezultatas – jo viršūnė. Juslinis ir protinis pažinimas atitinka žmogaus kūną ir sielą ir tik organiškajame sąryšyje sudaro pilną pažinimą. Faktiškai kiekviename pažinimo akte žmogus reiškiasi visa savo prigimtimi ir todėl jungia juslinį pažinimą su protiniu. Jų dviejų santykiavimą gerai pavaizduoja vaidinio ir sąvokos santykiavimas dėl tos paprastos priežasties, kad vaidinys yra juslinio, sąvoka – protinio pažinimo padaras. Vaidinys

yra konkretinis ir individualinis, sąvoka – atitraukta ir apibendrinta; pirmasis yra susijęs su mūsų materialiniu pasauliu, antroji įgauna abstraktinių ypatybių ir todėl negali būti įsivaizduojama kaipo materialinis dalykas, nors ji ir yra visada sujungta su ją atitinkančiu vaidiniu.

Suvokimas yra paprasčiausias protinio pažinimo veiksmas. Labiau sudėtingi protiniai veiksmai yra sprendimas, protavimas, aptarimas, suskirstymas, įrodinėjimas. Visa, kas moksle yra pasiekta visuotinai vertingo, tiesioginiu būdu kyla iš protinio pažinimo ir tik netiesioginiu būdu – iš juslinio patyrimo. Juslinis patyrimas yra kiekvienam pažinimui būtinas ir nieku kitu nepakeičiamas, kaipo jo objektyvaus realumo pagrindas; vis dėlto pažinimo vertingumas glūdi ne jame, bet protiniame prade, kuris tesugeba suteikti pažinimui universalumo pobūdį.

c) *Valinis nusistatymas.* – Šalia juslinio ir protinio prado pažinime visada yra dar trečias psichinis pradas, būtent, valinis. Juslės patiriamai pagauna pažinimo medžiagą, protas ją suvokia, įsisąmonina, supranta, pagaliau valia ragina pažintį išreikšti, pritaikyti, panaudoti. Jei, iš vienos pusės, pažinimas yra valiai nusistatymo motyvas, tai iš kitos pusės, pati valia gali žmogų stumti į pažinimą, o pažinimui įvykus reikalauti aktyviai nusistatyti į pažinimo gavinius, juos praktiškai išbandant ir pritaikomai panaudojant. Tai šiaip ar taip pagilina pažintis, patikrina jų realumą ir praktiškumą ir jas išvysto įvairiais atžvilgiais. Tiesa, valia ne kartą lenkia pažinimą į subjektyvines vėžes ir suteikia protui asmeninių akstinų. Bet šitokis valios netinkamas nusistatymas kyla iš žmogaus netobulumo, kuris yra taip pat priežastis ir proto palinkimui suklysti.

Pažymėtina yra šia proga, kad pagal tai, kuris žmogaus prigimties pradas (juslinis, protinis ar valinis) vyrauja pažinime, patys mokslai gali būti suskirstyti į empirinius, racionalinius

ir pritaikomuosius. Empiriniuose moksluose juslinis patyrimas eina pirmoje eilėje ne tik kaipo grindžiamasis pradas, bet ir kaipo pagrindinis metodas. Racionaliniuose moksluose pagrindinį vaidmenį vaidina protavimas, nors sykiu išlaikomas juose taip pat visuomet privalomas patirtinis pagrindas. Pagaliau pritaikomuosiuose moksluose iš teorinių pažinčių daromos praktinės išvados su nusistatymu taikyti jas gyvenimui per veikimą. Čia valinis pradas prasikiša į priekį, palyginant su pirmosiomis dviem mokslų kategorijomis.

2. *Mokymosi vyksmas.* – Mokymasis iš esmės yra susijęs su pažinimu. Todėl jo vyksmas tam tikra prasme priklauso nuo pažinimo vyksmo. Tiriant jo tarpsnius reikia visų pirma išaiškinti jo sąvoką.

a) *Mokymosi supratimas.* – Mokymesi visada yra tam tikras pažinimo momentas, bet vienas tik pažinimas dar nesudaro mokymosi. Mokymasis apskritai yra žinojimo ar sugebėjimo savinimasis su pagalba tam tikrų priemonių. Pažinimas turi savo tikslu tiesą, tuo tarpu mokymosi tikslas yra pastovus pasiturėjimas pažintimis. Todėl pasisavinimo pastangos visų pirma skiria mokymąsi nuo pažinimo. Šalia to mokymasis skiriasi nuo pažinimo savo techninėmis priemonėmis ir metodais. Pavyzdžiui, kartojimas ir įsiminimas yra priemonės, kurios kitaip yra vartojamos mokymesi negu tyrimo bandymuose. Taip pat patyrimo metodas turi skirtingą prasmę mokymesi ir pažinime, nors tobuliausias mokymasis yra tas, kuris labiausiai artėja prie tyrinėjamojo pažinimo.

Šiaip ar taip, nežiūrint į skirtumus, kurių yra tarp pažinimo ir mokymosi, pažinimas apsprendžia mokymosi vyksmą ir tuo pačiu nustato jo psichologinius tarpsnius. Willmannas vadina juos pasisavinimo momentais ir skiria jų, kaip ir pažinime, trejetą: empirinį, racionalinį ir techninį.

b) *Patyrimas, kaipo juslinio pasisavinimo tarpsnis.* – Kiekviename mokymesi yra būtinas patirtinis pasisavinimo tarpsnis, kuris yra ne kas kita, kaip dalyko tam tikras prisiėmimas į save, į savo psichiką. Šitaip suprantamas patyrimas esti tiesioginis ir netiesioginis. Tiesioginis patyrimas gaunamas tada, kai dalykas yra stebimas tiesioginiu būdu, kitaip tariant, yra veizdimas, suprantant veizdėjimą taip plačiai, kad jis apimtų visų išviršinių juslių veikimą. Veizdėjime mokinys įgauna įspūdžių, kurie jo psichikoje tampa pojūčiais ir eina reikiama medžiaga vaidiniams sudaryti. Išvidinės juslės telkiasi su išviršinėmis juslėmis ir tęsia bei panaudoja pastarųjų davinius.

Netiesioginis patyrimas gaunamas tada, kai dalykas negali būti dėl kokios nors priežasties betarpiškai veizdimas ir yra įsivaizduojamas pasinaudojant anksčiau įgytų įspūdžių ir vaizdų atgaminimu su atminties ir vaizduotės pagalba. Daikto atvaizdas, piešinys, pavaizdavimas žodžiu ir kitos priemonės apeliuoja į tuos mokinio psichikos davinius, kurie yra įsigyti tiesioginiu veizdėjimu ir padeda tuo būdu įsigyti netiesioginio patyrimo.

Be tiesioginio ar netiesioginio patyrimo joks mokymasis negali būti sėkmingas, nes tokiu atveju stokstama to juslinio pagrindo, kuris yra būtinas pažinime, kaipo jo pirmas ir todėl grindžiamasis tarpsnis. Patyrimas dargi yra tasai psichikos stovis, kuris labiausiai yra susijęs su dalyko pergyvenimu. Dalyko savinimasis yra tikrai sėkmingas tada, kai jis yra paspalvintas asmeniniais jausmais ir vertinimais. O tai įvyksta tada, kai subjektas pergyvena objektą kaipo kokia nors prasme įdomų ir vertingą.

c) *Supratimas, kaipo protinis pasisavinimo tarpsnis.* – Patirtinis dalyko prisiėmimas dar nereiškia pilno jo pasisavinimo. Reikalingas dar jo įsisąmoninimas, arba supratimas. Dalyko supratimas yra jo įsisąmoninimas protinio veikimo

priemonėmis. Jei mokinys iš pradžios stebi, veizdi, tai paskui jis turi suvokti, mąstyti, protauti. Taigi mokymesi iš pradžios eina patyrimas, paskui – supratimas.

Supratimas esti nominalinis ar realinis. Nominalinis supratimas yra ne kas kita, kaip racionalinis žodžio pažinimas; realinis supratimas yra atitinkamas dalyko pažinimas. Kadangi mokymesi kiekvienas pažinimas turi, iš vienos pusės, realinį objektą, o iš antros pusės – žodinę išraišką, kuria pažintis reiškiasi, tai tiek išraiškos, tiek paties objekto įsisąmoninimas, arba supratimas, yra būtinas. Kitaip tariant, mokymesi lygiai yra privalomas ir nominalinis, ir realinis supratimas.

d) *Pritaikymas, kaipo valinis pasisavinimo tarpsnis.* – Dalykas visiškai yra pasisavintas tik tada, kai jis yra traktuojamas kaipo savas ir todėl gali būti panaudotas arčiau ar toliau einantiems pritaikymams. Todėl dalyko panaudojimas atbaigia mokymesi pasisavinimo vyksmą. Panaudojimas savo ruožtu turi du momentu. Iš pradžios dalykas yra įtvirtinamas pačioje mokinio psichikoje, kaipo jo dvasinis turtas; paskui įtvirtintas mokinio psichikoje dalykas panaudojamas kitiems reikalams, kai jis išreiškiamas, pritaikomas, kuriamai pavartojamas. Kitaip tariant, pirma negu įsigytąją pažintį ar laimėtą sugebėjimą galima būtų tikrai panaudoti, reikia prisiimtą ar suprastą dalyką įtvirtinti savo dvasioje: įsiminti, jei jis yra atminties dalykas, arba įprasti, išsimiklinti, jei jis yra sugebėjimo dalykas.

Daroma skirtumas tarp panaudojimo mokykloje ir gyvenime. Mokyklinis panaudojimas sustiprina ir pagilina mokinio pažintis ir sugebėjimus; daromas gyvenime pritaikomasis panaudojimas išvysto mokinyje tokius praktinius sugebėjimus, kurie leidžia jam reikštis produktyviu darbu ir tuo pačiu jungia mokyklą ir gyvenimą. Pritaikyme ir panaudojime pasireiškia produktyvus mokinio nusista-

tymas, kuris yra valinio pobūdžio ir jungia pasisavinimą su kūryba.

3. *Mokymo vyksmas.* – Kaip mokymasis vyksta pagal pažinimą, taip mokymas vyksta pagal mokymąsi ir tuo pačiu pagal pažinimą. Todėl ir mokyme tenka susekti empirinį, arba patirtinį, racionalinį, arba protautinį, ir techninį, arba pritaikomąjį, tarpsnį.

a) *Atvaidinimas.* – Pirmas mokymo uždavinys yra sudaryti mokiniui reikiamų sąlygų patyrimui įsigyti. Mokytojas tas sąlygas sudaro tada, kai patį mokomąjį dalyką padaro prieinamą mokiniams stebėti arba atvaizduoja jį tuo ar kitu būdu, kai dalykas negali būti betarpiškai stebimas. Šiaip ar taip mokomąjį dalyką jis turi atvaidinti, ar jį rodydamas, ar jį vaizduodamas. Kaip teatre prieš žiūrovų akis yra vaidinama, rodant save ir daiktus, atliekant veiksmus, sudarant padėtis, atvaizduojant dekoracijomis aplinką ir nusakant veiksmus ir vyksmus, pasakojant įvykius ir aprašant padėtis, taip ir klasėje prieš mokinių akis atliekama panašių dalykų, tik ne meninės fikcijos, bet mokymo tikslais.

Rodymas turi sudaryti tiesioginį mokinio patyrimą, vaizdavimas – netiesioginį. Savaime suprantama, kad jaunesniame amžiuje, kai patyrimas, pagrįstas tiesioginiu veizdėjimu, nėra dar pakankamai turtingas, rodymas turi eiti pirmoje vietoje. Sulig tuo, kaip mokinio patyrimas turtėja, susidaro vis palankesnių sąlygų netiesioginiam patyrimui ir todėl vis labiau yra pateisinamas vaizdavimas su pagalba atvaizdų, piešinių, pagaliau žodžių. Žodis tegali būti sėkminga pavaizdavimo priemonė tik tada, kai su juo mokinio psichikoje jau yra tvirtai susijęs tam tikras vaidinys, pagrįstas ankstybesniu tiesioginiu patyrimu. Šiaip ar taip atvaidinimas turi sudaryti sąlygas tiesioginiam ar netiesioginiam mokinių patyrimui.

b) *Įsąmoninimas.* – Jei atvaidinimas yra empirinis mokymo momentas, tai įsąmoninimas yra jau racionalinis jo momentas. Įsąmoninimas siekia supratimo; ogi supratimas yra ne kas kita, kaip protinis dalyko pažinimas. Nominaliniame supratime svarbu pagauti mintį, kuri yra susijusi su žodžiu, tekstu, vaizdu, menišku pavidalu. Realiniame supratime svarbu pagauti pradą, kuris glūdi dalyko esmėje, kaip jo įvystytas principas. Pirmuoju atveju mokinys įsąmoninamas mokytojo paaiškinimu, antruoju atveju – išvystymu: žodis, tekstas, vaizdas, meniškas pavidalas yra aiškinami; įvystytas dalyke principas yra išvystomas arba keliamas į sąmonės aikštę. Aiškinimas ir išvystymas yra dvi pagrindinės mokinio įsąmoninimo priemonės, atitinkančios racionalinį mokymo momentą.

c) *Veikdymas.* – Trečias mokymo tarpsnis, atitinkąs pritaikomąjį panaudojimą, gali būti pavadintas veikdymu. Kaip panaudojimas gali būti išvidinis, t. y. tarnaująs mokinio vidaus praturtinimui, ir išviršinis, t y. tarnaująs jo pasireiškimui, taip atitinkamai ir veikdymas gali turėti savo uždaviniu arba sustiprinimą mokinio psichikoje tam tikrų pažinčių ir sugebėjimų, arba jo paraginimą daryti pritaikymų, išreiškiamųjų apipavidalinimų, kūrybinių pasireiškimų. Šiaip ar taip, veikdymas verčia mokinį veikti, arba aktyviai nusistatyti savo vidaus psichiką.

Šiais laikais darbo principo akivaizdoje veikdymas gali būti suprastas labai plačiai; bet, kalbant apie trečią psichologinį mokymo tarpsnį, veikdymas yra suprantamas siauriau, būtent, pritaikymo arba panaudojimo ribose. Plačiąja prasme visas mokymas yra veikdymas; siaurąja prasme veikdymas yra tik vienas mokymo momentas, kuris atitinka valinį nusistatymą pažinime ir pritaikomąjį panaudojimą – mokymesi.

Šita pastarąja prasme veikdymas sustiprina mokinio psi-

chikoje pažintis įdiegimu, įveržimu *(Einprägen)*, o sugebėjimus – įpratinimu, išmiklinimu *(Einüben)*; be to, verčia jį daryti mažiau ar daugiau savarankiškų pritaikymų ir reikštis su iniciatyva mokykloje ir gyvenime. Net tada, kai kalbama apie pažinties įdiegimą arba įveržimą mokinio psichikai, yra neišvengiama turėti galvoje mokinio aktyvinį nusistatymą, nes be įsiminimo ir kartojimo iš jo pusės joks veikdymas negali būti sėkmingas. Juo labiau reikalauja aktyvinio nusistatymo pritaikymas, išreiškimas, kūrimas.

4. *Psichologinių protinimo tarpsnių sąranga ir reikšmė.* – Trumpai nusakyti pažinimo, mokymosi ir mokymo tarpsniai yra psichologiniai momentai, kurie kartais yra vadinami formaliniais laiptais. Visų šitų protinimo tarpsnių savitarpinis priklausomumas geriausiai gali paaiškėti iš schemiškos jų sąrangos, kuri yra sudaroma pagal Willmanno koncepciją.

a) *Pažinimo, mokymosi ir mokymo tarpsnių schema.* – Lygiagrečiai sustatant empirinį, racionalinį ir techninį momentą pažinime, mokymesi ir mokyme, gaunama šitokia schema:

tarpsnių pavadinimas	empirinis	racionalinis	techninis
pažinimo tarpsniai	juslinis patyrimas	protinis pažinimas	valinis nusistatymas
mokymosi tarpsniai	patyrimas	supratimas	pritaikymas
mokymo tarpsniai	atvaidinimas	įsąmoninimas	veikdymas

Prie šitos iš esmės vilmaniškos schemos prisiartina mažiau ar daugiau ir daugelio kitų pedagogų koncepcijos. Pavyzdžiui, Dörpfeldui trys pagrindiniai pasisavinimo tarpsniai yra: veizdėjimas *(Anschauen)*, mąstymas *(Denken)*, pritaikymas *(Anwenden)*; Itschneriui – medžiagos perteikimas *(Stoffvermittlung)*, medžiagos apdirbimas *(Stoffbemeisterung)* ir medžiagos panaudojimas *(Stoffverwertung)*; Lay'ui – stebėjimas *(Beobachtung)*, protinis perdirbimas *(Geistige Verarbeitung)* ir atvaizdavimas *(Darstellung)*; Weberiui – įspūdis *(Eindruck)*, pasisavinimas *(Aneignung)* ir išraiška *(Ausdruck)*; Burgeriui – patiriamasis darbas *(Auffassende Arbeit)*, protinis perdirbimas *(Geistige Verarbeitung)* ir atvaizduojamasis darbas *(Darstellende Arbeit)* ir t. t.

Darbo mokyklos šalininkai, kurie ne tiek kreipia dėmesio į psichologinius pasisavinimo momentus, kiek į bendrą darbo sąrangą su tipiškais jo vyksmo tarpsniais, kitaip rikiuoja mokymosi momentus. Pavyzdžiui, O. Scheibneris skiria penkis darbo tarpsnius, kurie yra:

„1. Nustatomas *darbo tikslas*, t. y. pasistatytas darbo uždavinys yra valios prisiimamas ir proto suprantamas.

2. Nustatomos *darbo priemonės*, t. y. surandamos, paruošiamos, ištiriamos iš pritaikomumo pusės, išrenkamos ir sutvarkomos.

3. Nustatomas *darbo kelias*, t. y. numatomas darbo planas ir skirstomas atskiromis dalimis.

4. Atskiros *darbo dalys ir vyksniai* yra išpildomi, kaipo nepriklausomos, einančios vienos po kitų dalys, ir jungiami į vieną visumą.

5. Numatomas *darbo gavinys*, t. y. patiriamas, iššiūrimas, išbandomas, sprendžiamas, laiduojamas, įjungiamas, įvertinamas"*.

---

* *Scheibner O.* Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. – Leipzig, 1930. – P. 33.

Lengva pastebėti, kad darbo tarpsniai sudaromi ne psichologiniais pagrindais, bet darbo tikslingumo ir jo technikos atžvilgiais. Todėl šitie tarpsniai ne tik neprieštarauja anksčiau nusakytiems psichologiniams pasisavinimo momentams, bet gali būti gerai su jais suderinti. Tačiau tai yra jau darbo technikos klausimas.

b) *Psichologiniai tarpsniai protinimo darbe.* – Pasisavinimo tarpsniai dėl bendro pobūdžio randa pritaikymą visuose dėstomuosiuose dalykuose, bet jų pritaikymo būdas ir plotas atskiruose dalykuose yra įvairūs*. Apskritai realijose svarbiausią rolę vaidina empirinis momentas, idealijose – racionalinis, formalijose – techninis. Bet pagal atskirų dalykų ypatybes šitie momentai gali dar savotiškai derintis tarp savęs, nes vieno momento vyravimas niekados nepašalina kitų momentų, visada būtinų protinimo vyksme.

c) *Psichologinių tarpsnių paisymo svarba.* – Psichologiniai pasisavinimo tarpsniai faktiškai nurodo natūralų mokymosi vyksmą, pagal kurį turi eiti normalus mokymo vyksmas. Jie nurodo mokytojui, ką jis turi daryti, kad mokinio darbas būtų realiai sėkmingas**. Tačiau psichologinių tarpsnių koncepcija rasdavo pedagoginėje paskutinių laikų literatūroje nemaža kritikos; bet šita kritika dažnai rėmėsi klaidingu jos supratimu, nes dažnai šitie tarpsniai buvo įsivaizduojami kaipo kažkokie geležiniai rėmai, iš kurių gyvajame darbe negalima išsilenkti jokia prasme. Atsiliepdamas į šitą nesusipratimą, Eggersdorferis šitaip nusako pasisavinimo tarpsnių svarbą: „Pasisavinimo tarpsniai turi ne normatyvinę, bet tik reguliatyvinę reikšmę protinimo apipavidalinimui. Jie nesako, kokia turi būti mokomųjų aktų

---

* Žr. *Willmann O.* Didaktik als Bildungslehre. – P. 451.

** Žr. *Göttler J.* System der Pädagogik im Umriss. – P. 221.

eiga kiekvienu atveju, bet tik sako, kurie mokomieji aktai apskritai turi būti realizuojami, jei norima patenkinti psichologinius lavinimo dėsnius"*.

5. *Loginiai pasisavinimo tarpsniai.* – Jei psichologiniai pasisavinimo tarpsniai, kaip ką tik esame matę, mums parodo, koks turi būti protinimo vyksmas, kad jis atitiktų psichinius mokymosi dėsnius, tai loginiai pasisavinimo tarpsniai turi mums parodyti, koks turi būti protinimo vyksmas, kad jis atitiktų loginius mokomosios medžiagos traktavimo dėsnius.

a) *Loginių momentų reikšmė mokomosios medžiagos pasisavinimui.* – Didaktiniame protinimo vyksmo supratime lygiai klaidinga yra pašlyti į kraštutinį psichologizmą, kuris nepaiso mokymo vyksme loginių mokomosios medžiagos ypatybių, kaip ir į kraštutinį logizmą, kuris nepaiso psichinių mokymosi ypatybių. Göttlerio teigimu, loginio momento reikšmė protinimo darbe tiek yra savaime suprantama, kad dažniausiai pamirštama tai žodiškai pareikšti**. Taigi visų didaktinių metodų logiškumas, t. y. paisymas loginių mokomosios medžiagos ypatybių, yra vienas iš kardinalinių metodikos reikalavimų. Ogi kalbant specialiai apie loginius pasisavinimo tarpsnius, turima galvoje tie svarbiausieji loginiai tarpsniai, kurie yra bendri bet kuriam mokymo vyksmui. Tokie tarpsniai ir yra analizė ir sintezė.

b) *Analizė ir sintezė, kaipo loginiai pasisavinimo tarpsniai.* – Analizės ir sintezės terminai ne visados yra teisingai suprantami, išeinant iš tos paprastos idėjos, kad analizė iš esmės yra visumos skaidymas dalimis, o sintezė – visumos sudarymas iš dalių. Pavyzdžiui, kartais nenusimanoma, kad

---

* *Eggersdorfer F. X.* Jugendbildung. – P. 350.

** Žr. *Göttler J. O.* p. cit. – P. 208.

apibendrinimas, t. y. ėjimas nuo konkretinio dalyko prie abstraktinio, yra analizė, tuo tarpu konkretizavimas, t. y. ėjimas nuo bendro dalyko prie konkretinio, yra sintezė.

Tai supratus, aiškėja, kad analizė glūdi tokiuose protiniuose veiksmuose, kokie kad yra atitraukimas, apibendrinimas, indukcija, ėjimas nuo padaro prie priežasties, nuo išvados prie pagrindo. Atvirkščiai, sintezė glūdi tokiuose protiniuose veiksmuose, kaip ėjimas nuo platesnių sąvokų prie siauresnių, nuo visuotinesnių spręsmų – prie specialesnių, nuo priežasties – prie padaro, nuo pagrindo – prie išvados; sintetinio pobūdžio taip pat yra deduktyvinis išvedžiojimas.

Kiekviename nuosekliai išsivysčiusiame ir atbaigtame pažinime analizė ir sintezė turi sau tinkamą vietą ir vaidina prideramą sau rolę. Be analizės pažinimas stoksta realinio pagrindo, be sintezės – pilnumo ir platesnio akiračio. Tai žinodamas, mokytojas turi sąmoningai derinti analitinį mokymo metodą, kad mokinių pažintys sykiu turėtų ir realinį pagrindą, ir platesnį reikšmingumą.

c) *Psichologinių ir loginių tarpsnių santykiavimas.* – Analizės ir sintezės būtinumas protinimo vyksme aiškėja iš loginio psichologinių pasisavinimo tarpsnių santykiavimo tarp savęs. Loginis kelias, vedąs nuo patyrimo prie supratimo, yra analitinio pobūdžio, nes ėjimas nuo konkretinės patirties prie abstraktinio supratimo iš esmės yra analitinis vyksmas. Loginis kelias, kuris veda nuo supratimo prie pritaikymo, yra sintetinio pobūdžio, nes ėjimas nuo abstraktinio principo prie jo konkretinio pritaikymo iš esmės yra sintetinis vyksmas. Iš čia jau matyti, kad psichologiniai ir loginiai pasisavinimo tarpsniai yra organiškai tarp savęs susiję tarsi vieno dalyko medžiaga ir lytis.

Ypatingo dėmesio šiuo klausimu vertas faktas, kad supratimas yra gaunamas analizės keliu. Šitas faktas supo-

nuoja, kad patyrimo momente iš pradžios įvyksta sintetinis konkretinės visumos suėmimas ir kad tik paskui šita konkretinė visuma yra analizuojama supratimo tikslais. Taigi pats patyrimas savo pradedamuoju momentu yra sintetinio pobūdžio, kaipo visumos suėmimas. Pritaikymas, kaip jau buvo sakyta, yra taip pat sintetinio pobūdžio, nes jis sudaro naują visumą iš abstraktinių pradų. Štai kodėl Willmannas yra pasakęs, kad „analizė pasirodo protinime įglausta į vidurį tarp prisiėmimo sintezės ir pritaikymo sintezės"*.

Šis bendriausias psichologinių ir loginių protinimo tarpsnių santykiavimo nusakymas neišsemia tačiau viso klausimo. Konkretiniame darbe psichologinių ir loginių tarpsnių santykiavimas yra žymiai sudėtingesnis, nes praktikoje pasirodo, kad kiekvieno psichologinio tarpsnio ribose analizė ir sintezė gali savotiškai derintis tarp savęs pagal konkretinių mokomųjų lyčių ypatybes. Pavyzdžiui, aiškinime ir išvystyme, kurie siekia supratimo, galima eiti ir analizės, ir sintezės keliu pagal tai, ar bus einama nuo siauresnių, arba sudėtingesnių, dalykų prie platesnių, arba mažiau sudėtingų, ar atvirkščiai.

d) *Palyginamasis analizės ir sintezės įvertinimas.* – Yra visai neabejotina, kad protinimas negali apsieiti nei be analizės, nei be sintezės. Jos abidvi jam yra lygiai būtinos. Bet kai kyla klausimas, katra iš jų dviejų turi didesnės pedagoginės, arba lavinamosios, reikšmės, nuomonių skirtumas pasidaro neišvengiamas.

Genetiškai sintezė yra pirmesnė už analizę, nes pirm negu kas yra skaidoma atskiromis dalimis, reikia, kad būtų duota nesuskaidyta visuma. Istoriškai taip pat sintezė buvo ugdyme anksčiau už analizę prasikišusi į priekį. Pamėg-

* *Willmann O.* Didaktik als Bildungslehre. – P. 455.

džiojimas, pratybos, miklinimas ėjo ugdymo istorijoje anksčiau negu analizavimas, principų supratimas ir abstraktinis pedagoginio dalyko traktavimas.

Dėl šitų priežasčių sintezė anksčiau rado savo gerbėjų ir vertintojų negu analizė, kurią tik naujaisiais laikais imta kelti aukštyn, ryšium su induktyvinių metodų ir empirinių mokslų įsigalėjimu. Nežiūrint į tai, Willmannas, pripažindamas abiejų loginių tarpsnių reikalingumą protinimo darbe, vis dėlto pedagoginiais sumetimais labiau vertina sintezę negu analizę. Jo pasakymu, „analizė suteikia tyrinėjimui tvirtą pagrindą, sintezė – perspektyvos ir vedamųjų linijų"; sintezė, jo manymu, yra „mokomojo meno pažiba", ir todėl jis abudu tarpsniu įvertina palyginamuoju posakiu: „analizė, jei reikia, sintezė, jei galima"*.

Eggersdorferis, teigdamas, kad didaktikoje analizė ir sintezė sutampa su indukcija ir dedukcija, aukščiau vertina analitinį-induktyvinį kelią, negu sintetinį-deduktyvinį todėl, kad tas kelias teikia realų pagrindą pažinimui**. Bet ir jis pripažįsta, kad indukcija, turinti pirmenybę protinime, neturi jame išskiriamai viešpatauti. Eggersdorferis, kaip matyti, vertina labiau analizę, išeidamas iš realinio pažinimo principo; tuo tarpu Willmannas, nepamiršdamas šitos analizės reikšmės, didaktiškai labiau vertino sintezę, matydamas ją ir patyrimo pagrinde, ir pažinimo viršūnėje. Kiekvienas gali būti laikomas saviškai teisus.

II. *Mokymo metodai*

Įvedamieji paaiškinimai. – Protinimo vyksmo supratimas turi vedamosios reikšmės sprendžiant apie vykdomąsias

---

* Ten pat. – P. 457.

** *Plg. Eggersdorfer F. X.* Op. cit. – P. 239.

protinimo priemones, t. y. apie tuos mokomuosius veiksmus, kurie yra reikalingi protinimo tikslui siekti. Taip suprantamas vykdomąsias protinimo priemones reikia skirti nuo materialinių mokomųjų priemonių, kurios sudaro materialines sąlygas mokymui ir mokymuisi. Jei vykdomosios priemonės yra veiksmai, tai materialinės priemonės yra daiktai. Mokytojo aiškinimas yra vykdomoji mokymo priemonė, tuo tarpu knyga yra materialinė mokymo ir mokymosi priemonė.

Tarp vykdomųjų protinimo priemonių galima skirti, kaip jau žinome, mokymo metodus, mokymo lytis ir mokymo būdus. Mokymo metodai yra bendriausi veiksminiai mokytojo nusistatymai; mokymo lytys yra tos vykdomosios protinimo priemonės, kurios organiškai yra susijusios su psichologiniais mokomojo vyksmo tarpsniais; pagaliau mokymo būdai yra vykdomosios priemonės, turinčios organiško sąryšio ne su psichologiniu mokymo vyksmu, bet tik su mokymo technika. Tiesa, visi šitie skirtumai yra gana subtilūs ir ne visada pedagogų teoretikų daromi. Kartais net sunku yra griežtai atskirti vieną vykdomųjų priemonių kategoriją nuo kitos, pavyzdžiui, mokymo lytį nuo mokymo būdo. – Tarp vykdomųjų protinimo priemonių bendriausios reikšmės turi mokomieji metodai. Nuo jų tad ir tenka pradėti vykdomųjų protinimo priemonių apžvalgą.

1. *Metodo sąvoka.* – Graikiškos kilmės žodis „metodas" (iš *metas* ir *hodos* – kelias) lotyniškai buvo verčiamas posakiu *via et ratio;* tuo tarsi buvo norėta pabrėžti, kad metodas yra prisilaikymas racionalaus kelio. Iš savo esmės metodas yra principialus nusistatymas veikti tam tikru būdu, geriausiai tinkančiu tikslui pasiekti; kitaip tariant, tai yra vedamoji kokio nors veikimo linija.

Kiekvienas tikras metodas yra racionalus, t. y. pagrįstas protingais sumetimais, nuoseklus, t. y. laisvas nuo priešta-

ringumo ir netikėtų šuolių, pagaliau visuotinai reikšmingas, t. y. atremtas į paties dalyko prigimtį, ir todėl visur galiojąs.

Pritaikant nusakytąsias bendrąsias metodo žymes mokymo sričiai, galima pasakyti, kad mokymo metodas yra racionalus, nuoseklus ir visuotinai reikšmingas mokomojo veikimo būdas, nukreiptas į mokymo tikslą ir suderintas tiek su mokinio prigimtimi, tiek su mokomojo dalyko ypatybėmis.

2. *Metodo sugretinimas su maniera ir šablonu.* – Metodas nėra kažkas, kas primetama veikiančiam asmeniui su kažkokiu geležiniu būtinumu. Iš tikrųjų jis yra pasirenkamas dėl objektyviai pagrįstų motyvų ir tikslingai individualizuojamas pagal konkretines veikimo aplinkybes. Priešais šitaip suprantamą metodą stovi maniera ir šablonas. Maniera yra subjektyvinis veikimo būdas, pagrįstas veikiančiojo asmens nuožiūra. Šablonas yra vieno veikimo būdo mechaniškas taikymas visiems individualiniams atvejams. Maniera individualizuoja metodą nepateisintu nuožiūros būdu. Šablonas visai neindividualizuoja metodo pagal konkretines veikimo aplinkybes. Maniera yra subjektyvi, šablonas – rutiniškas.

Gerai suprastas metodas sykiu yra ir visuotinai reikšmingas, ir individualinis. Jis yra visuotinai reikšmingas, nes jis galioja visur, kur susidaro visos reikiamos sąlygos, ir yra individualinis, nes yra taikomas prie konkretinių aplinkybių. Nei maniera, nei šablonas nejungia krūvon visuotinumo ir individualumo momentų tinkamu būdu.

Mokytojui, neturinčiam tikro supratimo apie metodą, gresia pavojus patekti į manierą ar šabloną. Manierą susidarys mokytojas, kuris mokymo darbe neišsižada asmeninių ypatybių, bet tuo pačiu laiku neįstengia pakilti prie metodo objektyvaus universalumo. Šablonu pasireikš mokytojas, kuris

nesugeba individualizuoti bendro principo pagal konkretines aplinkybes. „Metodo pritaikymas, – sako Willmannas, – yra sintezė, ir todėl turi būti paisomos sąlygos, pagal kurias bendras principas yra specializuojamas"*.

3. *Metodo reikšmė.* – Tiek moksle, tiek ir mokyme metodas yra darbo racionalizavimo veiksnys. Protinime apskritai metodo reikalo supratimas vaidina, atžvilgiu į sugebėjimą dirbti mokymo darbą, tokią pat rolę, kaip ugdymo teorija – atžvilgiu į ugdymo praktiką. Teorinis nusimanymas palengvina patyrimo įsigijimą ir jį nušviečia visuotinės teorijos šviesa; iš kitos pusės, jis didina faktiškąjį sugebėjimą dirbti ugdomąjį darbą. Tačiau pedagoginė teorija neturi nustelbti pedagogo kuriamojo nusistatymo, kuris visada yra ugdomajam menui pasisekimo sąlyga.

Panašiai yra ir su metodo žinojimu. Nusimanymas apie metodą yra teigiamoji sąlyga mokymo patyrimui ir faktiškajam sugebėjimui įsigyti; bet jis neturi suvaržyti mokytojo laisvumo kuriamajame darbe. Todėl A. Matthiasas, kalbėdamas apie mokymo metodą, pastebi, kad pedagoginė teorija turi būti mokytojui ne leidžiąs įstatymus viešpats, bet išmintingas draugas patarėjas, kurio kūrėjas yra linkęs klausyti neišsižadėdamas savo sprendimo**.

Iš čia taip pat aiškėja, kodėl laikoma lygiomis ydomis ir metodo stoka, ir metodo perteklius. Metodo stoka gaunama tada, kai apskritai nepasitikima metodu. Metodo perteklius atsiranda dažniausiai tada, kai per daug pasitikima metodu. Ir vienu, ir kitu atveju neišlaikomas prideramas saikas atžvilgiu į metodą. Konservatyvūs pedantai be nuosavos iniciatyvos yra linkę per daug pasitikėti metodu; drąsios iniciatyvos aktyvistai, iešką naujų kelių, yra linkę per

---

* *Willmann O.* Didaktik als Bildungslehre. – P. 458.

** Plg. *Matthias A.* Praktische Pädagogik. – München, 1913. – P. 39.

daug niekinti metodą. Abiem atvejais vienašališkas metodo traktavimas turi savo šaknis minties trūkumuose. „Metodo kultas, – sako Willmannas, – turi savo motina minties stoką, pasibaisėjimas metodu – minties tingumą"*.

4. *Metodas plačiąja ir siaurąja prasme.* – Mokomasis metodas apskritai yra, kaip sakyta, racionalus mokymo būdas, nukreiptas į mokymo tikslą ir suderintas su mokinio prigimtimi ir su mokomojo dalyko ypatybėmis. Šiuo bendru aptarimu metodas yra imamas plačiąja prasme. Visur, kur yra koks nors mokomasis veiksmas, gali būti siekiamas racionalus būdas, kuris yra nukreiptas į tikslą ir suderintas su subjekto ir objekto ypatybėmis. Šituo atžvilgiu metodas liečia ir prisilaikymą protinimo vyksmo, ir vykdomųjų priemonių taikymą, ir didaktinio vieneto sudarymą. Žodžiu tariant, metodas yra imamas plačiąja prasme, kai jis suprantamas kaipo racionalus mokymo būdas, nežiūrint kokiuose mokymo veiksmuose jis pasireiškia. Šitaip bendrai suprantamas metodas gali būti specializuojamas pagal tokius atskirus mokymo dalykus, kaip protinimo vyksmas, vykdomosios protinimo priemonės ir protinimo sąranga. Protinimo vyksmo atžvilgiu metodas, pavyzdžiui, gali būti empirinis ir racionalinis; vykdomųjų priemonių atžvilgiu – rodomasis, aiškinamasis, klausiamasis, pritaikomasis ir t. t., protinimo sąrangos atžvilgiu – varžomasis ir laisvas, ir t. t. Kitaip tariant, visuose metodikos klausimuose turima reikalo su racionaliu mokymo būdu, kuris yra ne kas kita, kaip metodas plačiąja prasme.

Metodas siaurąja prasme gaunamas tada, kai metodo vardas taikomas vienam kuriam mokomajam būdui, kuris yra laikomas reikšmingiausiu visam mokymui ir todėl suteikiančiu vedamosios linijos visam mokymo darbui. Taip su-

* *Willmann O.* Didaktik als Bildungslehre. – P. 458.

prantamu metodu bus mokytojo ir mokinio santykiavimo būdas, nes nuo jo priklauso visas mokymo vyksmas. Būtent, į mokymo pagrindą galima padėti arba mokytojo įteigiamąjį veikimą, arba savarankiškąjį mokinio veiklumą. Jei mokomajame mokytojo ir mokinio santykiavime aktyvumas persveria į mokytojo pusę, gauname tetinį, arba teikiamąjį, metodą. Jei aktyvumas persveria į mokinio pusę, turime euristinį, arba randamąjį, metodą.

Šituo bendru skyrimu tetinio ir euristinio metodų dar anaiptol nėra suteikiamas jų esminis supratimas. Čia tik teigiama, kad nuo mokomojo santykiavimo tarp mokytojo ir mokinio priklauso bendras mokymo būdas, kuris atsiliepia visame mokymo vyksme ir suteikia mokymui tą ar kitą mokomąjį stilių. Jei į mokymo pagrindą dedamas įteigiamasis mokytojo veikimas, gaunamas tetinis, arba teikiamasis, mokymo metodas. O jei į mokymo pagrindą dedamas savarankiškasis mokinio veiklumas, gaunamas euristinis, arba randamasis, mokymo metodas.

Jei metodas suprantamas siaurąja prasme, tai tokiu atveju metodo vardas suteikiamas bendriausiems mokymo būdams. Užtat metodą suprantant plačiąja prasme metodo vardu vadinami ir kiti, specialesni mokymo būdai. Visų pirma svarbu susipažinti su bendresniais metodais, kuriais yra tetinis ir euristinis metodas.

5. *Tetinio, teikiamojo, ir euristinio, randamojo, metodo supratimas.* – Dviejų pagrindinių metodų pavadinimai suteikia jau tam tikro nurodymo jų supratimui. Graikų žodis *thitemi*, iš kurio yra kilęs terminas „tetinis", reiškia „dedu", „teigiu". Tetinis tad yra metodas, kuris deda prieš akis arba teigia. Lietuviškai jis gali būti vadinamas teigiamuoju arba teikiamuoju metodu.

Graikų žodis *heurisko*, iš kurio yra kilęs terminas „euristinis", reiškia „randu". Euristinis tad yra metodas, su kurio

pagalba yra randama, išrandama, surandama. Todėl lietuviškai jis gali būti pavadintas randamuoju. – Kaip galima pastebėti tik iš etimologinio tų dviejų metodų nagrinėjimo, tetinis metodas yra labiau dogminio pobūdžio ir reikalauja visų pirma mokinio pasitikėjimo; euristinis metodas yra labiau kritiško pobūdžio ir reikalauja iš mokinio visų pirma randamojo veiklumo, būdamas pagrįstas jo savarankiškumu.

Realinė tetinio ir euristinio metodo prasmė tiksliai atitinka nusakytąją jų dviejų etimologinę prasmę. Tetinis metodas remiasi įteigiamuoju mokytojo veikimu ir reikalauja iš mokinio sekamojo dėmesio ir imlaus pasisavinimo. Euristinis metodas remiasi mokinio savarankiškuoju veiklumu ir reikalauja iš jo randamojo sugebėjimo. Taikant tetinį metodą, mokinys turi sekti mokytojo mintį ir mokytis iš to, ką šis teikia iš svetimų laimėjimų. Taikant euristinį metodą, mokinys turi visų pirma mokytis iš savo minties darbo ir savarankiškosiomis pastangomis turi stengtis pasisavinti svetimus laimėjimus.

Tetinio metodo atveju aktyvus yra visų pirma mokytojas, euristinio metodo atveju – visų pirma mokinys. Tačiau tai anaiptol dar nereiškia, kad pirmuoju atveju visai pasyvus yra mokinys, o antruoju atveju – mokytojas. Sekimas svetimos minties reikalauja visada tam tikro aktyvumo, kaip lygiai aktyvumo reikalauja ir vadovavimas savarankiškajam mokinio veiklumui. Reikia tik pripažinti, kad tetinio metodo atveju mokytojo aktyvumas vaidina pirmąją ir iniciatyvinę rolę, tuo tarpu euristinio metodo atveju toji rolė atitenka mokiniui.

Tradicinė mokykla, kuri mūsų laikais dažnai vadinama pasyvine, žodine, knygos mokykla, buvo labiau palinkusi į perteikiamąją mokymo funkciją ir todėl daugiausia naudojosi tetiniu, arba teikiamuoju, metodu. Tuo tarpu naujoji aktyvinė darbo, arba veiklos, mokykla yra labiau palinkusi į

išvystomąją mokymo funkciją ir todėl daugiausia naudojasi euristiniu, arba randamuoju, metodu. Nereikia tačiau manyti, kad tuodu metodu kada nors buvo visai griežtai perskirtu tarp savęs ta prasme, kad tradicinėje mokykloje tebuvo einama vien tetiniu metodu, o naujojoje mokykloje einama vien euristiniu metodu. Sokratinis metodas senovėje ir dialektinis metodas viduriniais amžiais šiaip ar taip priklausė prie euristinio metodo. Mūsų laikais darbo principas yra ne kas kita, kaip reikalavimas euristinio metodo primato, o darbo mokykla – ne kas kita, kaip nauja sąmoningesnė euristinio metodo organizacija.

Tetinis metodas paprastai reiškiasi prakalbine dėstymo, aiškinimo, išvystymo lytimi. Tuo tarpu euristinis metodas gali reikštis žymiai įvairiau: tiriamasis klausinėjimas, klasės svarstomasis pasikalbėjimas, įvairios diskusijos, įvairūs užduoti darbai, laisvas klausimo tyrimas ir kitos savarankiškojo darbo lytys gali suteikti progos reikštis euristiniam metodui. Pagrindinė euristinio metodo taisyklė buvo tinkamai suformuluota Willmanno dar anksčiau, negu pasidarė populiarūs darbo principas ir darbo mokykla; jis reikalavo: „nieko nesakyti, ką mokinys gali pasisakyti; nieko neteikti, ką jis pats gali rasti"*.

Įteigiamasis sakymas, arba pažinties suteikimas, gali būti mažiau ar daugiau tobulai padarytas, bet nusakymo ar suteikimo būdai yra apskritai apriboti. Vadovavimas randamajam darbui yra daug įvairesnis todėl, kad mokinys tokiame darbe gali reikštis labai individualiai. Įteigiamajam pažinčių suteikimui labiau reikalingas tam tikras techninis sugebėjimas; tuo tarpu rasdinamajam mokymui reikalinga iš mokytojo pusės daugiau kuriamojo sugebėjimo. Savaime suprantama, kad rasdinimas (*Findenmachen*), kuris glūdi euristinio metodo pagrinde, yra žymiai sunkes-

* Ten pat. – P. 497.

nis mokymas, nes stato mokytojui daugiau reikalavimų nusimanymo ir sugebėjimo atžvilgiu.

Kaipo apskritai lengvesnis, tetinis metodas nereikalauja tokio pasiruošimo iš mokytojų, kokio kad reikalauja euristinis metodas. Štai kodėl tetinis metodas iki šiolei vyrauja mokyklos praktikoje, nors principialiai turėtų vyrauti euristinis metodas, ypač mūsų laikais, ryšium su darbo principo įsigalėjimu.

6. *Tetinio ir euristinio metodo kombinavimas.* – Mokymas, protinimas arba net lavinimas apskritai yra šiaip ar taip ugdomasis santykiavimas, kuriame dalyvauja mokytojas ir mokinys. Gerai suprastame mokyme jie abudu yra aktyvūs ir kiekvienas iš jų dirba savo darbą. Iš vienos pusės, mokytojas yra tarpininkas tarp mokinio ir intelektualinio visuomenės lobyno ir, kaipo toks, jis yra perteikėjas. Ogi perteikiamajai funkcijai tetinis metodas yra racionalus mokymo būdas. Bet iš kitos pusės, mokytojas stengiasi išvystyti mokinio protines pajėgas. Tuo tarpu išvystomajai funkcijai euristinis metodas vaidina tą pačią racionalaus mokymo būdo rolę, ką tetinis metodas – perteikiamajai funkcijai. Žodžiu tariant, joks pilnas ir tikslingas mokymo darbas negali apsieiti nei be tetinio, nei be euristinio metodo. Šita prasme jie abudu turi būti suderinti mokymo vyksme, kaipo perteikiamosios ir išvystomosios funkcijos racionalizavimo principai.

Bet jie gali būti mokyme kombinuojami, arba derinami, kita prasme, būtent, pagal tai, kaip jie taikomi pažinimo medžiagai ir pažinimo lyčiai. Mokyme pažinimo medžiaga yra visa tai, ko suteikia patirtinis pažinimo tarpsnis, pavyzdžiui, įspūdžiai, vaizdai, vaidiniai, jausmai, konkretiniai atsitikimai, atskiri pastebėjimai ir t. t. Pažinimo lytis yra visa tai, kas suima pažinimo medžiagą į sutvarkytus protinius rėmus: pavyzdžiui, bendri spręsmai, dėsniai, aptartys, suskirs-

tymai, taisyklės, apibendrinimai ir t. t. Suprantama savaime, kad visų šitų formalinių dalykų žodinė išraiška priklauso taip pat prie pažinimo lyties.

Tiek pažinties medžiaga, tiek pažinties lytis gali būti mokytojo teikiama tetiniu metodu arba paties mokinio randama euristiniu metodu. Pagal tai, kaip tuodu metodai kombinuojami medžiagos ir lyties atžvilgiu, Lay'us skiria keturis atsitikimus:

Pirma, kai mokiniui suteikiama ir medžiaga, ir lytis, turime medžiagos ir lyties teikiamąjį metodą. Pavyzdžiui, mokytojas atvaizduoja klasei visą eilę atskirų daiktų ir paskui suklasifikuoja juos bendromis grupėmis pagal priklausomumą. Tokiu atveju tetiniu metodu suteikiama ir pažinties medžiaga, ir pažinties lytis.

Antra, kai mokiniui suteikiama medžiaga, bet jo paties randama lytis, turime medžiagos teikiamąjį ir lyties randamąjį metodą. Pavyzdžiui, mokytojas suteikia mokiniams visą eilę atskirų atsitikimų ir reikalauja iš jų, kad jie patys išvestų bendrąją taisyklę.

Trečia, kai mokinio randama medžiaga, o mokytojo suteikiama lytis, turime medžiagos randamąjį ir lyties teikiamąjį metodą. Pavyzdžiui, mokiniai stebi visą eilę atskirų individų, o mokytojas nusako bendrąjį jų tipą.

Ketvirta, kai paties mokinio randama ir medžiaga, ir lytis, turime medžiagos ir lyties randamąjį metodą. Pavyzdžiui, mokiniai patys daro stebėjimus konkretinių apraiškų ir paskui taip pat patys išveda iš jų bendrąjį dėsnį.

Vadinamoji pasyvinė mokykla labiausiai laikydavosi pirmosios kombinacijos, t. y. medžiagos ir lyties teikiamojo metodo. Dabartinė aktyvinė mokykla stengiasi prisilaikyti ketvirtosios kombinacijos, t. y. medžiagos ir lyties randamojo metodo. Antroji ir trečioji kombinacija yra pereinamojo tipo ir, žinoma, gali pasitaikyti ir tradicinėje, ir darbo mokykloje, kiek jos savo praktikoje nemato reikalo ar net

neranda galimybės griežtai laikytis tik vienos kombinacijos.

Faktiškai negalima mokomojo darbo dirbti ar vienu tik tetiniu, ar vienu tik euristiniu metodu, ir todėl, kaip sakyta, tenka jiedu šiaip ar taip kombinuoti. Ogi derinant tuodu metodu tikslingumo sumetimais, gali pasirodyti naudingos visos keturios kombinacijos. Kartais bus naudinga, kad patys mokiniai surastų ir pažinties medžiagą, ir jos lytį; tai turės ypač išvystomosios reikšmės. Kartais mokytojas, dėstydamas dalyką prakalbiniu būdu, pademonstruos medžiagą ir sykiu padarys iš jos išvadas. Tai turės daugiausiai perteikiamosios reikšmės. Pagal aplinkybes kitais atvejais mokytojas galės teikti medžiagą ar lytį, o mokiniams reikės atitinkamai surasti lytį ar medžiagą.

Apskritai tetinio ir euristinio metodų derinimui galioja analoginė taisyklė, kokią kad Willmannas buvo suformulavęs analizės ir sintezės kombinavimui. Kaip žinome, jis skelbė mokymui šį principą: „sintezė, jei galima, analizė, jei reikia". Tą pat reikia pasakyti apie tetinio ir euristinio metodo kombinavimą: euristinis metodas turi būti taikomas, jei tik galima, tetinis – jei tik reikia. Tiesa, galimybė ir reikalas čia turi būti savotiškai suprantami. Kartais yra faktiška galimybė pritaikyti euristinį metodą, bet, atsižvelgiant į reikalą taupyti laiką, tenka panaudoti tetinį metodą, kaipo spartesnį pažinčių savinimosi atžvilgiu. Bet ir tokiu atveju tetinis metodas turi būti taikomas tik tose ribose, kiek euristinis metodas yra paruošęs sugebėjimą sąmoningam imliam pasisavinimui.

7. *Palyginamasis tetinio ir euristinio metodo įvertinimas.* – Tetinis metodas, tarnaudamas labiausiai perteikiamajai funkcijai, remiasi visų pirma mokinio receptyvumu, arba imlumu. Euristinis metodas, tarnaudamas labiausiai išvystomajai funkcijai, remiasi visų pirma mokinio savarankiš-

kuoju veiklumu ir produktyviu kūrybiškumu. Be tetinio metodo mokinys negali įsigyti platesnės ir turtingesnės pažinčių visumos, nes, dirbdamas vien euristiniu metodu pagal darbo principą, jis visados atsiliktų nuo tos aukštumos, kurioje stovi laimėtas per ilgus amžius sutelktinėmis pastangomis mokslas ir apskritai dvasinis visuomenės lobynas. Žodžiu tariant, pakankamas materialinis mokinio išsilavinimas negali įvykti vienu tik euristiniu metodu, nes pagal šį metodą žinių įsigijimas įvyksta palyginti lėtai ir todėl jo pritaikymas yra apribotas laiko ir mokytojo sugebėjimo atžvilgiu.

Iš kitos pusės, vienas tik tetinis metodas neišvysto pakankamai mokinio dvasinių pajėgų ir neleidžia pasisavinimui būti tiek giliam, kaip kad tai įvyksta pagal savarankiškojo veiklumo principą. Tai aiškėja jau iš to psichologinio fakto, kad pažintys, įsigytos grynai receptyviniu būdu, tik tiek turi išsilavinimui reikšmės, kiek organiškai sutampa su asmeniniu patyrimu, produktyviai laimėtu nuosavu darbu.

Kaip matyti, ir tetinis, ir euristinis metodas turi savo teigiamųjų ypatybių ir sykiu nė vienas iš jų negali būti integralinis metodas ta prasme, kad juo vienu galima būtų apsieiti mokymo darbe. Kiekvienas iš jų mokymo darbe vaidina savo rolę, bet tik jų suderinimas įstengia per trumpiausią laiką pasiekti maksimalinio sėkmingumo pažinčių kiekio ir pajėgų išvystymo atžvilgiu.

8. *Kai kurie iš specialesnių metodų.* – Tetinis ir euristinis metodas turi bendresnės reikšmės, kaipo du pagrindiniai metodai, nuo kurių priklauso bendra mokymo linkmė ir jo charakteringas stilius. Šitų bendrųjų metodų tėra vien dvejetas pagal tai, kas laikomas aktyvesne puse: mokytojas ar mokinys. Specialesni metodai liečia ar protinimo vyksmą, ar vykdomųjų protinimo priemonių taikymą, ar pamokos tvarkymą, ir jų gali būti labai daug pagal įvairius nusistaty-

mus suminėtuosiuose dalykuose. Jei reikėtų padaryti sistemingą specialesnių metodų apžvalgą, tektų nusakyti visus racionalius būdus, kurių yra protinimo vyksmo, vykdomųjų priemonių ir protinimo santvarkos atžvilgiu.

Protinimo vyksmo atžvilgiu galima kalbėti apie empirinį metodą, kai mokymas yra nukreiptas į metodiškojo patyrimo įsigijimą; apie racionalinį metodą, kai ypatingai rūpinamasi protiniu patirtosios medžiagos apdirbimu; apie sintetinį metodą, kai mokymas vedamas sintetine minties linkme; apie analitinį metodą, kai mokymo darbas vedamas analitine minties linkme; apie deduktyvinį metodą, kai mokymas pagrindžiamas visų pirma deduktyviniu protavimu; apie induktyvinį metodą, kai mokymas pagrindžiamas induktyviniu protavimu, ir t. t.

Vykdomųjų protinimo priemonių taikymas taip pat teikia progos reikštis įvairiems metodams. Tarp šitų priemonių yra, pavyzdžiui, prakalbinis mokymo būdas, arba nuotakus dėstymas, kuris tarnauja mokomajam dalykui nusakyti, aiškinti, išvystyti. Sykiu kalbama apie akromatinį, arba prakalbinį, metodą, kuris yra ne kas kita, kaip pats šitas mokymo būdas, imamas metodologine prasme. Panašiai kalbama apie erotematinį, arba klausiamąjį, metodą, kuris yra ne kas kita, kaip klausiamasis būdas, metodiškai taikomas mokymui.

Protinimo sąrangos atžvilgiu galima kalbėti apie varžomąjį ir laisvą metodą pagal tai, ar pamokos eiga yra mokytojo vedama griežtai nustatytomis lytimis, ar mokiniams paliekama laisvė iniciatyviškai reikštis mokymosi darbe. Pavyzdžiui, tradicinė pamokos santvarka su penkiais didaktiniais jos momentais yra vedama pagal varžomąjį metodą; tuo tarpu mokslas pagal Daltono planą vyksta pagal laisvąjį metodą. Nesunku pastebėti, kad varžomasis metodas yra organiškai susijęs su tetiniu metodu, o laisvasis metodas – su euristiniu metodu. Gal net protinimo sąrangoje la-

biausiai išeina aikštėn mokymo stiliaus priklausomumas nuo šitų bendrųjų metodų.

Šiaip jau, jei vienas katras iš jų gauna persvarą protinimo darbe, tai šita persvara neišvengiamai turi pasireikšti ir mokymo vyksme, ir vykdomųjų priemonių parinkime, ir protinimo surengime. Tetinis metodas predisponuoja labiau į racionalinius sintetinius, deduktyvinius mokymo vyksmus; į prakalbinį dėstymo būdą; į suvaržytąją pamokos sąrangą. Euristinis metodas predisponuoja į empirinius, analitinius, induktyvinius mokymo vyksmus; į rodomąsias, vaizduojamąsias mokymo lytis; į klausiamąjį mokymo būdą; į laisvą pamokos sąrangą.

Tarp dviejų metodinių kraštutinių nusistatymų, iš kurių kiekvienas yra linkęs į tam tikrą vienašališkumą, gali dar būti trečias sintetinio pobūdžio nusistatymas, kuriuo stengiamasi suderinti tetinį ir euristinį metodą ir sykiu saugojamasi nuo tų vienašališkų predispozicijų, į kurias stumia vienas tik tetinis ar vienas tik euristinis metodas. Metodinis vienašališkumas visada reiškia pedagoginio akiračio siaurumą ir yra priežastis nepakankamo sėkmingumo mokymo darbe. Sėkmingumas turi didėti sulig tuo, kaip įvairūs metodai yra kombinuojami pagal mokomųjų veiksmų ir dalykų ypatybes.

III. *Mokymo lytys*

1. *Mokymo lyties supratimas.* – Jei mokymo metodą galima priskirti prie vykdomųjų protinimo priemonių, tai labai plačia prasme. Principas, kuris nustato racionalų mokymo būdą, suprantama savaime, yra mokymo sėkmingumo priemonė; bet šita priemonė yra labai abstraktinio pobūdžio ir negali būti taip konkrečiai traktuojama kaip kitos vykdomosios protinimo priemonės. Daug tikresne

prasme prie vykdomųjų protinimo priemonių priklauso mokymo lytys, kurios vykdomai formuoja patį mokymo darbą. Kas gi yra šitos mokymo lytys?

Mokymo lytis vokiškai yra vadinama *Unterrichtsform* arba *Lehrform*. Dažniausiai tarp šitų dviejų pavadinimų nedaroma skirtumo. Bet yra pedagogų teoretikų, kurie prasmiškai skiria tuodu terminu. Pavyzdžiui, Eggersdorferis terminu *Unterrichtsform* vadina protinimo tipą, kuriame tam tikra mokymo lytis yra vyraujanti; tuo tarpu terminą *Lehrform* jis vartoja siauresne prasme, norėdamas pažymėti vienos rūšies vykdomąją protinimo priemonę. Tačiau nėra būtino reikalo gretimai vartoti protinimo lyties ir mokymo lyties. Jei prieš mokymo lytį pastatysime protinimo tipą, išvengsime reikalo vartoti gretimai tuodu sunkiai atskiriamu terminu.

Iš tikrųjų, mokymo lytis yra ta vykdomoji protinimo priemonė, kuri reiškia mokymo veiksmus, atitinkančius tam tikrą psichologinį mokymosi ir mokymo tarpsnį. Pavyzdžiui, norint sudaryti tinkamų sąlygų tam, kad mokinys įsigytų tam tikrą patyrimą, reikia, sakysime, pastatyti mokinį į kontaktą su daiktu, jį jam parodyti, paskatinti jį stebėti, veizdėti, pademonstruoti jam veiksmą ar vyksmą ir t. t. Visi šitie veiksmai, atitinką empirinį pažinimo, mokymosi ir mokymo tarpsnį, faktiškai sudaro vieną mokymo lytį, kuri, kaip pamatysime vėliau, vadinama rodomąja lytimi. Taigi *mokymo lytis yra vykdomoji protinimo priemonė, tarnaujanti vienam kuriam protinimo tarpsniui.*

Nuo šitaip suprantamos mokymo lyties reikia skirti mokymo būdą, kuris taip pat priklauso prie vykdomųjų protinimo priemonių, bet nėra organiškai susijęs su vienu kuriuo psichologiniu protinimo tarpsniu, nes yra grynai techninio pobūdžio. Sakysime, klausinėjimas, kaipo techninė priemonė, gali būti vartojamas ryšium su įvairiais protinimo tarpsniais: jis gali sustiprinti stebėjimą; gali įsisąmoninimą

padaryti sąmoningesnį; gali paskatinti pritaikymą, – nebūdamas organiškai susijęs nei su vienu atskiru protinimo tarpsniu. Taigi klausinėjimas yra ne mokymo lytis, bet mokymo būdas. – Tiesa, nusakytasis skirtumas tarp mokymo lyties ir mokymo būdo nėra kažkas visai nelygstamo. Kaip pamatysime vėliau, yra vykdomųjų protinimo veiksmų, kurie beveik su vienodu sėkmingumu gali būti priskirti ir prie mokymo lyčių, ir prie mokymo būdų. Nenuostabu todėl, kad daug kas iš pedagogų teoretikų tiesiog nedaro šito skirtumo.

2. *Mokymo lyčių suskirstymas.* – Kadangi mokymo lytys yra organiškai susijusios su psichologiniais pasisavinimo tarpsniais, tai, savaime suprantama, jų suskirstymas turi būti sudarytas pagal pastaruosius. Kaip jau yra žinoma iš protinimo vyksmo nagrinėjimo, mokymasis pereina patyrimo, supratimo ir pritaikymo tarpsnį, tuo tarpu mokymas atitinkamai pereina atvaidinimo, įsąmoninimo ir veikdymo tarpsnius. Pagal tai, kad mokomieji veiksmai sudaro sąlygas, pirma, patyrimui, antra, supratimui, trečia, pritaikymui, mokymo lytis yra arba vaidinamoji, ar įsąmoninamoji, ar veikdomoji. Vaidinamoji mokymo lytis sudaro sąlygas patyrimui, įsąmoninamoji – supratimui, veikdomoji – pritaikymui, panaudojimui.

Tačiau, kaip žinoma, patyrime, supratime ir pritaikyme galima dar skirti po du smulkesniu tarpsniu. Patyrimas esti tiesioginis, kai jis gaunamas per išviršines jusles, ir netiesioginis, kai jis gaunamas su pagalba išvidinių juslių. Pirmuoju atveju galima kalbėti apie stebėjimą, veizdėjimą, antruoju atveju – apie vaizdavimąsi. Mokymo lytys, kurios atitinka tuodu smulkesniu mokymosi tarpsniu, yra rodomoji ir vaizduojamoji.

Supratimas gali liesti taip pat du dalyku: išraišką ar patį daiktą. Pirmuoju atveju gaunamas nominalinis išraiškos su-

pratimas, antruoju atveju – realinis dalyko supratimas. Dvi atitinkamos mokymo lytys yra aiškinamoji ir išvystomoji; aiškinamoji lytis iškelia aikštėn išraiškos prasmę, išvystomoji – tą vidaus principą, kuris glūdi įvystytas pačiame dalyke.

Pritaikymas gali būti daromas savo vidaus praturtinimui arba išviršiniam pasireiškimui, panaudojimui, kūrybai. Atitinkamai gaunamos dvi lytys trečiajame tarpsnyje: sustiprinamai veikdomoji ir pritaikomai veikdomoji. Pirmoji sudaro sąlygas įsiminimui ir išsimiklinimui; antroji skatina pažintis ir sugebėjimus panaudoti platesniam pritaikymui.

Suvedant krūvon visas suminėtąsias mokymosi ir mokymo lytis, kurios visada yra ankštai tarp savęs susijusios, galima gauti šitokį šešetą koreliatyvinių dvejetų mokymosi ir mokymo lyčių: 1) stebėjimas – rodomoji lytis, 2) vaizdavimasis – vaizduojamoji lytis, 3) išraiškos įsisąmoninimas – aiškinamoji lytis, 4) dalyko idėjos įsisąmoninimas – išvystomoji lytis, 5) įsiminimas ir išsimiklinimas – sustiprinamai veikdomoji lytis, 6) pritaikymas, panaudojimas, kuriamasis pasireiškimas – pritaikomai veikdomoji lytis.

Visos šitos lytys turi būti iš eilės išnagrinėtos. Reikia tik iš anksto pažymėti tą faktą, kad jokia mokymo lytis nesireiškia visai be sąryšio su atitinkama mokymosi lytimi. Kiekviena mokymo lytis turi savo uždaviniu iššaukti iš mokinio pusės atitinkamą mokymosi lytį. Tačiau santykiavimas tarp mokymo lyties ir atitinkamos mokymosi lyties bus skirtingas pagal tai, ar einama mokyme labiau tetiniu, ar labiau euristiniu metodu. Jei labiau laikomasi tetinio metodo, svorio centras bus dedamas į mokymo lytį; ir atvirkščiai, jei labiau laikomasi euristinio metodo, svorio centras bus dedamas į mokymosi lytį. Bet, šiaip ar taip, dvi koreliatyvinės mokymo ir mokymosi lytys visada eina gretimai, ir to nedera pamiršti nagrinėjant mokymo lytis.

3. *Rodomoji mokymo lytis.* – Rodomoji mokymo lytis vokiškai vadinama *deiktische oder zeigende Lehrform.* Mokymesi ją atitinka stebimoji lytis. Tiek stebimoji mokymosi lytis, tiek rodomoji mokymo lytis yra pagrįsta veizdėjimo principu (vokiškai *Anschauungsprinzip).* Taigi visų pirma turi būti išaiškinta, kaip reikia suprasti šituos dalykus.

a) *Rodomosios mokymo lyties supratimas.* – Rodomoji yra mokymo lytis, kuri turi savo uždaviniu sudaryti mokiniams sąlygas stebėti, veizdėti mokomuosius dalykus. Tie mokomieji veiksmai, kuriais šita lytis pasireiškia, yra daikto parodymas, vyksmo demonstravimas, veiksmo akivaizdus atlikimas. Ji vartojama visur ten, kur yra reikalo pratarti į išviršines mokinių jusles ir paraginti juos susidaryti tiesioginį patyrimą.

Rodomoji mokymo lytis, galima sakyti, yra seniausia mokomoji lytis, nes rodymas visokių vyksmų ir veiksmų, kurie turėtų būti pamėgdžiojami, buvo iš senų laikų paprasčiausias būdas pratinti dirbti darbą ir įsigyti sugebėjimų. Jei, iš vienos pusės, pamėgdžiojimas yra viena iš ankstybiausių mokymosi priemonių, tai, iš kitos pusės, demonstravimas darbo ir įvairių priemonių dirbti buvo iš senų laikų savaime susidaręs praktinis būdas įjungti naująją kartą į suaugusios kartos darbus ir profesijas.

Rodomoji mokymo lytis randa net savo primityvinę formą gyvulių pasaulyje, kur senoji karta savo pavyzdžiais paskatina jaunąją kartą pamėgdžioti pirmąją ir miklintis pagal jos pavyzdžius. Todėl rodomąją mokymo lytį reikia laikyti pirmąja iš eilės lytimi ne tik psichologiniu atžvilgiu, bet ir istoriniu. Rodomoji lytis buvo taikoma ugdyme anksčiau, negu buvo atsiradusi pedagoginė refleksija. O kai XIX a. buvo iškeltas mokyme veizdėjimo principas, tai faktiškai buvo reikalaujama ypatingą dėmesį nukreipti į rodomąją lytį, kuri visada buvo praktikuojama ugdyme.

b) *Veizdėjimo supratimas ir veizdėjimo principas.* – Prancūzų *intuition* ir vokiečių *Anschauung* mes galime versti terminu „veizdėjimas". Kaip ir vokiečių *anschauen*, taip ir mūsų „veizdėti" pedagogikoje turėtų reikšti ne vienos tik regėjimo juslės veiklumą, bet ir visų kitų išviršinių juslių aktyvinį pasireiškimą. Veizdėjimas yra kiekvienas juslių veikimas, nukreiptas į daiktų patyrimą ir jų atvaizdavimą mūsų dvasioje arba, tiksliau tariant, vaizduotėje. Iš pažinimo pusės veizdėjimas yra arba pajutimas, arba įsivaizdavimas; pajutimas gaunamas tada, kai nuošalinis daiktas veikia tiesioginiu būdu mūsų išviršines jusles; įsivaizdavimas – tada, kai mūsų išvidinės juslės, atmintis ir vaizduotė, veikia netiesioginėje pačių daiktų įtakoje.

Kadangi kiekvienas pažinimas prasideda visada jusliniu patyrimu, tai ir mokymasis turi visada prasidėti veizdėjimu, stebėjimu. Dėl šitos priežasties mokymas turi visada vadovautis veizdėjimo principu, t. y. reikalavimu, kad mokiniams visų pirma būtų sudarytos geriausios veizdėjimo sąlygos. Ogi sąlygos veizdėjimui yra palankiausios tada, kai pats mokomasis daiktas yra vaizdus, t. y. sugeba ryškiai pratarti į mokinio jusles. Bet ne tik mokomasis daiktas gali būti vaizdus; vaizdus gali būti ir pats mokymas, kai mokytojas įstengia ryškiu būdu pratarti į išvidines mokinio jusles, ypač į jo vaizduotę.

Eggersdorferio supratimu, veizdėjimas gali būti suprantamas, pirma, kaipo stebėjimas išorinio pasaulio, antra, kaipo pergyvenimas išvidinio pasaulio, trečia, kaipo įsigyvenimas į vaidinių pasaulį. Veizdėjimo principas pirmuoju atveju reikalauja artimumo tikrovei *(Wirklichkeitsnähe)*, antruoju atveju – pergyvenimo gilumo *(Erlebnistiefe)* ir trečiuoju atveju – vaizdavimosi aiškumo *(Vorstellungsklarheit)**.

* Plg. *Eggersdorfer F. X.* Op. cit. – P. 196.

c) *Rodomosios lyties pritaikymas mokymui.* – Rodomoji mokymo lytis turi reikalo su tuo, kas statoma prieš mokinių akis arba, plačiau tariant, prieš jų išviršines jusles, ir kas turi tam tikrą išviršinę lytį, kuri vadinama vaizdu. Vaizdas prataria į išviršines jusles savo vaizdumu; o tas dvasinis veikimas, kuriuo mokinys atsako į išviršinius paraginimus, yra plačiai suprantamas veizdėjimas, stebėjimas. Veizdėjimas yra labiau betarpiškas santykiavimas su daiktu; tuo tarpu stebėjimas jau kiek prisiartina prie veizdimojo objekto kritiško tyrimo.

Nagrinėdami rodomosios lyties taikymą mokymui vokiečiai skiria tris veiksmus: *zeigen, vorzeigen* ir *vormachen*, vadinasi, rodyti, demonstruoti vyksmą ir akivaizdžiai atlikti veiksmą. Paprastas rodymas turi vietos tada, kai mokomasis daiktas yra suteikiamas mokiniams stebėti arba patys mokiniai yra vedami prie mokomojo daikto, kai šis negali būti mokiniams pateiktas klasėje. Vyksmo demonstravimas įvyksta tada, kai mokomuoju objektu eina ne koks nors konkretinis daiktas, bet tam tikras procesas, įvykis, tapsmas, kitimas, žodžiu tariant, vyksmas, kuris turi savo išviršinę lytį ir gali būti veizdimuoju būdu stebimas. Vyksmo demonstravimas gali būti daromas klasėje, jei jis dirbtiniu būdu įvykdomas, pavyzdžiui, fizinis bandymas; bet mokiniai gali taip pat eiti vyksmo stebėti, sakysime, saulėleidžio gamtoje.

Akivaizdus veiksmo atlikimas įvyksta tada, kai mokinys turi patirti, kaip yra daromas koks nors mokomasis veiksmas. Visi rankų darbai, fiziniai judesiai, įvairūs praktiniai sugebėjimai turi savo pavyzdžiu veiksmus, atliekamus patyrusių, įgudusių žmonių. Patyrimas savo akimi to, kaip veiksmas yra atliekamas, mokiniui ne tik yra veizdimasis momentas, bet ir sugebėjimo įsigijimo pradžia. Štai kodėl akivaizdus veiksmo atlikimas yra vienas iš rodomosios lyties pritaikymų mokymui, kuris dargi yra labai svar-

bus todėl, kad labai dažnai eina pavyzdžiu pamėgdžiojimui.

Rodomasis momentas randa vietos beveik visuose mokomuosiuose dalykuose ypač jaunesniame mokinių amžiuje, kai nėra dar pakankamai išsivystęs vaizduotės lobynas, kur su kiekvienu žodžiu yra susijęs realus patyrimas. Mokytojo uždavinys yra susekti mokomajame dalyke jo rodomąją medžiagą ir ją teikti mokiniams pagal veizdėjimo principą arba tik sudaryti sąlygas, kad jie patys ją reikiamai veizdėtų, stebėtų.

d) *Stebėjimas, kaipo mokymosi lytis, atitinkanti rodomąją mokymo lytį.* – Rodomoji mokymo lytis šiaip ar taip sudaro sąlygas mokomajam dalykui veizdėti, stebėti, patirti. Atitinkamai mokinys mokomąjį dalyką veizdi, stebi, patiria. Tai yra trys mokymosi lyties rūšys, kurias vokiečiai vadina *Anschauung, Beobachtung* ir *Betrachtung*. Paprastame veizdėjime *(Anschauung)* mažai arba net visai neišeina aikštėn savinimosi momentas. Stebėjimas *(Beobachtung)*, kuriame jau yra tam tikras kritiškumo momentas, savinimasis yra jau žymiai ryškesnis. Vertinamajame veizdėjime, arba patyrime, specialiau suprastame *(Betrachtung)*, kuriame išeina aikštėn subjektyvinis nusistatymas ir pergyvenimas, pasisavinimo laipsnis yra dar aukštesnis. Paskutiniu atveju pergyvenimo momentas ypatingai pagyvina stebimąjį objektą ir jį sutapdo su mokinio psichika. – Šiaip jau paprastai nedaroma šitų subtilių skirtumų tarp trijų mokymosi laipsnių, atitinkančių rodomąją mokymo lytį: dažniausiai kalbama apie stebėjimą, kaipo apie mokinio nusistatymą, atitinkantį mokytojo rodymą.

Kaip galima girdėti, bet neklausyti, taip galima matyti, bet nestebėti. Kad girdėjimas ir matymas būtų tikrai sėkmingi, reikalingas aktyvus mokinio nusistatymas dalyką pastebėti, patirti, pasisavinti. Todėl šiais laikais prisilaikoma

pažiūros, kad stebėjimas tik tada yra tikrai sėkmingas, kai stebimas dalykas sykiu mokinio yra išreiškiamas, atvaizduojamas, apipavidalinamas. Daikto išreiškimas, atvaizdavimas negalimas be aktyvaus nusistatymo ir tam tikrų pastangų. Tokiu atveju mokinio dėmesys ir susidomėjimas yra jau tiek intensyvūs, kad stebimas dalykas negali neįsmigti į jo vaizduotę ir atmintį. Bet, žinoma, šitos priemonės mokinio stebėjimui intensyvinti toli gražu ne visur gali rasti pritaikymo. Tenka tada ieškoti kitų priemonių stebėjimo sėkmingumui pasiekti.

4. *Vaizduojamoji mokymo lytis.* – Kai mokomasis dalykas negali būti stebimas tiesioginiu būdu, tenka tiesioginį stebėjimą atstoti vaizduotės darbu. Tam tarnauja vaizduojamoji mokymo lytis. Mokymesi ją atitinka vaizdavimasis. Ir vaizduojamoji mokymo lytis, ir vaizdavimasis naudojasi vaizduotės patarnavimais, nors galutinėje sąskaitoje ir remiasi realiu patyrimu.

a) *Vaizduojamosios mokymo lyties supratimas.* – Vaizduojamoji yra mokymo lytis, su kurios pagalba mokytojas sudaro mokiniams sąlygas įsivaizduoti dalyką, kuris mokymo metu negali būti stebimas tiesioginiu būdu. Jei rodomoji lytis kreipiasi į išviršines mokinio jusles, tai vaizduojamoji stengiasi paveikti išvidines jo jusles. Mokinio vaizduotė su pagalba atminties iškelia aikštėn mokinio dvasioje kadaise realiai patirtus pradus ir juos derina tokiu būdu, kuris atitinka vaizduojamąją mokytojo intenciją.

Vaizdavimas neįstengia atstoti tiesioginio stebėjimo. Jis visada bus silpnesnė mokymo priemonė negu tiesioginis veizdėjimas, stebėjimas, patyrimas. Eggersdorferis pastebi, kad palyginti maža galima patirti apie mūsų materialinį ir dvasinį pasaulį su pagalba tiesioginio stebėjimo, ir kad todėl žymiai didesnė mūsų pažinčių dalis turi savo šaltinį

netiesioginiame patyrime, kuris visų pirma remiasi vaizdavimo priemonėmis*. Jei paimsime, pavyzdžiui, geografiją, tai didžiausia jos dalis pasisavinama vaizdavimo priemonėmis; tuo tarpu jos tik labai nedidelė ir palyginti nereikšminga dalis pasisavinama savo aplinkos ir savo krašto stebėjimu. Bet realus ir sėkmingas plačiojo geografijos pasaulio pasisavinimas galimas kaip tik todėl, kad mokinys yra gavęs realinius geografijos pradus iš tiesioginio stebėjimo. Panašiai yra ir kituose moksluose.

b) *Vaizduojamosios lyties priemonės.* – Trys pagrindinės vaizdavimo priemonės yra atvaizdas, mokytojo piešinys ir žodis. Nesunku pastebėti, kad nusakyta vaizdavimo priemonių tvarka veda nuo labiausiai sėkmingų prie mažiau sėkmingų priemonių. Atvaizdas suteikia mažiau negu mokomojo dalyko tiesioginis stebėjimas, bet jis įstengia suteikti mokiniui daug daugiau negu mokytojo žodis. Todėl ten, kur galima patį daiktą stebėti, neprivalu pasitenkinti atvaizdu, ir ten, kur galima pasinaudoti atvaizdu, nedera tenkintis žodžiu. Suprantama savaime, kad visada turi būti panaudojamos sėkmingiausios mokymo priemonės, labiausiai pritaikytos prie konkretinių aplinkybių.

Pavaizdavimas atvaizdu esti įvairių rūšių: mažesnio ar didesnio masto modeliai, nuotraukos, šviesos paveikslai, judamieji, arba kino, paveikslai, apmatai, eskizai ir kiti panašūs dalykai priklauso prie šios rūšies. Tikslus modelis labiausiai prisiartina prie originalaus daikto ir tuo ypač yra pamokomas; judamieji paveikslai, arba filmas, savo dinamiškumu daro labai didelį įspūdį mokiniams. Bet ir kiti pavaizdavimo būdai yra labai naudingi.

Pavaizdavimas mokytojo piešiniu yra itin reikšmingas tuo, kad mokiniai gali stebėti nuosekliai ir palengvėl išau-

* Plg. ten pat. – P. 183.

gančius mokomojo daikto apmatus. Įvairios dalyko dalys, skersiniai pjūviai, bendros užuobraižos ir panašūs dalykai priklauso prie šios rūšies pavaizdavimo. Čion galima būtų net priskirti ir sąvokines schemas, surašomas lentoje, kurios tarnauja ne tik atminčiai atrama, bet ir santykiavimo vaizdu.

Trečia pavaizdavimo priemonė yra, kaip sakyta, žodis. Žodinis pavaizdavimas gali būti trejopas, būtent: pirma, daikto ir padėties aprašymas, antra, vyksmo ar veiksmo nusakymas, trečia, įvykių pasakojimas. Vokiškai šiuo atveju kalbama apie *Beschreibung, Schilderung* ir *Erzählung*. *Beschreibung* yra paprastas aprašymas, *Schilderung* – labiau meniškas atvaizdavimas; *Erzählung* yra pasakojimas, taikomas ir vyksmams, ir veiksmams, ir įvykiams. Ten, kur ypatingai svarbu sekti nuoseklumą, mes galime kalbėti dar apie nusakymą.

Aprašymas turi savo objektu nejudamąjį daiktą, jo stovį ar padėtį. Jis yra reikalingas tais atvejais, kai nei pats daiktas, nei jo atvaizdas negali būti mokinių stebimas. Tai tačiau nereiškia, kad aprašymas negali būti derinamas su rodymu; aprašymas gali pagilinti stebimo daikto padarytus mokiniams įspūdžius, jis gali būti taip pat kombinuojamas su atvaizdų rodymu. Pageidaujama aprašymo žymė yra organiškumas, kuris galėtų iškelti aikštėn santykiavimą tarp daikto visumos ir atskirų dalių.

Vyksmo ir veiksmo nusakymas stovi viduryje tarp aprašymo ir pasakojimo. Nusakyme svarbiausias dalykas yra iškelti aikštėn nuoseklų išsivystymą tarp atskirų vyksmo ar veiksmo tarpsnių. Jei organiškumas yra pagrindinis aprašymo privalumas, tai nuoseklumas yra toks privalumas nusakymui. Vyksmo ir veiksmo gavinius galima ne tik nusakinėti, bet ir pasakoti, nes rezultatai yra jau tam tikri įvykiai. Tuo tarpu įvykiai paprastai esti pasakojami.

Pasakojimas tikriausiai yra sėkmingiausia žodinio pavaizdavimo rūšis. Jis ne tik suteikia žinojimo apie genetinę įvy-

kių eigą, bet ir sužadina mokinių jausmus savo dinaminiu pobūdžiu. Jaunoji karta nuo pat mažens mėgsta pasakojimus, ir, galima sakyti, klausydama gero pasakojimo niekados nepavargsta. Todėl pasakojimas daugiau negu kitos mokymo priemonės tinka auklėjamajam lavinimui. „Pasakojimas, – sako Willmannas, – yra vertinga priemonė lavinimui, – kapitalas, iš kurio jis turi augti. Mokytojas, kuris sugeba gerai pasakoti, prisiartina tuo prie rapsodo; jis turi privilegiją priversti mokinius ne tik klausyti, bet ir klūsoti, ne tik laimėti jų susidomėjimą, bet ir sužadinti juose dalyvavimą ir atsidėjimą"*.

Apskritai Willmannas, sekdamas Herbartu, reikalauja „taip vaizduoti žodžiu, kad klausytojas tartųsi matąs". Panašų reikalavimą palaiko labai daug tų pedagogų, kurie nėra linkę banalizuoti gyvojo žodžio reikšmės mokyme. Yra net pedagogų, kurie norėtų matuoti mokytojo vertę pagal tai, kaip jis sugeba pasakoti. Žinant tad pasakojimo ir apskritai žodinio pavaizdavimo reikšmę mokymui, lavinimui, mokytojui pridera savo laiku susirūpinti atitinkamo sugebėjimo įsigijimu. Yra visa eilė žodinio pavaizdavimo sąlygų, kurių turėtų paisyti mokytojas, norįs mokyme tinkamai naudotis žodine priemone. Iš tų sąlygų svarbiausios yra: pirma, bendras ir specialusis mokytojo pasiruošimas žodiniam pavaizdavimui, antra, vaizduojamojo dalyko pergyvenimas, trečia, mokytojo įsitikinimas vaizduojamuoju dalyku, ketvirta, išlaikymas žodiniame vaizdavime organiškumo, nuoseklumo, genetiškumo, penkta, gyvas vaizdumas, šešta, žodinio pavaizdavimo atitikimas mokinio amžiaus, pasiruošimo ir šiaip jau psichinių ypatybių.

c) *Vaizdavimasis, kaipo mokymosi lytis, atitinkanti vaizduojamąją mokymo lytį.* Tiek kitose mokymo lytyse, tiek ir vaiz-

* *Willmann O.* Didaktik als Bildungslehre. – P. 532.

duojamoje, sėkmingumas, be kita ko, priklauso nuo to, kiek mokinys yra aktyvus. Todėl rodomosios lyties sėkmingumas priklauso nuo mokinio stebėjimo, vaizduojamosios lyties – nuo mokinio vaizdavimosi. Žodžiu tariant, mokytojo vaizdavimą turi atitikti mokinio vaizdavimasis.

Mokinio vaizdavimasis esti išvidinis ir išviršinis. Kai mokinys mokomąjį objektą įsivaizduoja savo vaizduotėje, turime išvidinį vaizdavimąsi; kai mokinys mokomąjį objektą vaizduojasi konkretiniu apipavidalinimu, turime išviršinį vaizdavimąsi. Būtų klaidinga manyti, kad mokymesi eina iš pradžios išvidinis vaizdavimasis, o paskui – išviršinis. Nors logiškai taip, rodos, turėtų būti, vis dėlto praktikoje dažnai esti kitaip, būtent: mokymesi labai dažnai išvidinis ir išviršinis vaizdavimasis eina gretimai. Tam tikras įsivaizdavimas yra pradedamasis išreiškiamojo vaizdavimosi punktas; bet sulig tuo, kaip vyksta pastarasis, išvidinis vaizdavimasis stiprėja, ryškėja, tobulėja. Todėl pedagogikoje dabar laikomas teisingu reikalavimas, kad išvidinio vaizdavimosi darbas eitų gretimai su tokiu ar kitokiu išviršiniu apipavidalinimu.

Priemonės išviršiniam apipavidalinimui vaizdavimesi yra tos pačios, ką ir vaizdavime, būtent: konkretinis atvaizdas, piešinys ir žodis. Dalykas visų pirma gali būti apipavidalinamas smėliu, moliu, plastilinu, popieriumi, medžiu ir t. t. Visais tokiais atvejais įsivaizdavimo sugebėjimas tobulėja sykiu su rankų miklumu. – Piešiamasis atvaizdavimas reikalauja iš mokinio jau tobulesnio vaizduotės darbo; reikia tik skirti piešimą kaipo mokomąjį dalyką nuo piešimo kaipo vaizdavimosi priemonės. Pirmuoju atveju labiau siekiamas techninis sugebėjimas, antruoju atveju labiau svarbus vaizduotės darbas, kuriam piešimas imamas vien padedamąja priemone. – Bet didžiausi reikalavimai statomi vaizduotei tada, kai išreiškiamasis apipavidalinimas turi vykti su žodžio pagalba. Tokiu atveju išvidinis vaizdavimasis

turi būti tiek ryškus, kad jis galėtų reikštis tokia subtilia vaizdavimo priemone, kokia kad yra žodis. Mokykloje mokiniai turi būti raginami dirbti vaizdavimosi darbą ir konkretiniu atvaizdu, ir piešiniu, ir žodžiu. Kiekviena priemonė turi savo ypatybių ir savo teigiamybių, o jos visos drauge viena kitą papildo.

5. *Aiškinamoji mokymo lytis.* – Rodomoji ir vaizduojamoji lytis, kaip galima buvo pastebėti, yra empirinio pobūdžio ir tarnauja tam, kad mokiniai galėtų įsigyti patyrimo. Dvi kitos iš eilės mokymo lytys tarnauja jau supratimo reikalui. Yra tai aiškinamoji ir išvystomoji lytis.

a) *Aiškinamosios mokymo lyties supratimas.* – Aiškinamoji yra mokymo lytis, su kurios pagalba mokytojas sudaro mokiniui sąlygas žodžiui, tekstui ar meniškam pavidalui suprasti. Šita lytis suponuoja buvimą mokomųjų dalykų, kurie eina ženklais tam tikroms idėjoms, arba tam tikram idėjiniam turiniui. Tokiu atveju išaiškinti šitų ženklų prasmę, arba suteikti jų supratimą, yra mokymo uždavinys. Nesunku pastebėti, kad čia aiškinimas turi kiek specialesnės reikšmės negu paprastai. Visas mokymas gali būti suprantamas kaip tam tikras aiškinimas; bet kalbant specialiai apie aiškinamąją mokymo lytį, aiškinimas apribojamas tais atsitikimais, kai tenka aiškinti šiokių ar tokių išraiškų prasmę. Dažniausiai tai yra žodis, tekstas ar šiaip jau raštas.

Reikia pažymėti, kad aiškinamoji mokymo lytis bene bus seniausia mokyklinio mokymo lytis. Senovėje, o kai kur net dabar, šventųjų raštų skaitymas, aiškinimas ir įsiminimas buvo vienintelė lytis, kuria naudotasi mokykloje. Kai kada šalia religinio turinio knygų buvo skaitomi ir nagrinėjami tautinio turinio veikalai, pavyzdžiui, herojinis tautos epas. Tokiu atveju aiškinamoji mokymo lytis yra laikoma svarbiausia ir daugiausia praktikuojama.

b) *Aiškinamosios lyties priemonės.* – Vokiečiai, kalbėdami apie aiškinamąją mokymo lytį, skiria *Worterklärung* ir *Sacherklärung*, žodžio aiškinimą ir dalyko aiškinimą. Žodžio aiškinimas yra iškėlimas aikštėn jo prasmės; dalyko aiškinimas yra iškėlimas aikštėn jo realaus turinio. Tačiau žodinis ir dalykinis aiškinimas neturi būti suprantami per daug siaurai. Žodinis aiškinimas yra faktiškai plačiai suprantamas filologinis aiškinimas, kuris apima ne tik žodyno ir frazeologijos dalykus, bet ir stilistikos, retorikos ir poetikos klausimus. Dalykinis aiškinimas apima ne tik prasminį teksto turinį su logine jo puse, bet taip pat istorinius-kultūrinius ir šiaip jau realinius santykius, kurių pažinimas yra reikalingas skaitomojo teksto reikšmės supratimui plačioje perspektyvoje. Realinis dalyko aiškinimas dažnai paliečia pagrindinius kultūros klausimus. Tokiais atvejais aiškinamoji mokymo lytis telkiasi su vaizduojamąja lytimi, kiek paliestus dalykus tenka pavaizduoti atvaizdais ar žodžiu. Kartais čia gali būti pavartota ir rodomoji mokymo lytis; sakysime, senybės, kurios minimos tekste, gali būti stebimos archeologiniam muziejuje. Ir šiaip jau aiškinamoji lytis negali būti atpalaiduota nuo tų vaizdumo reikalavimų, kurie galioja mokymui apskritai.

Skaityba su aiškinimais turi savo techninių taisyklių, kurios tačiau čia negali būti nagrinėjamos. Nebent kaipo pavyzdį, kaip gali būti taikoma aiškinamoji lytis prie svetimos kalbos mokymo, bus ne pro šalį pateikus Willmanno schemą, kuri tačiau jo paties nelaikoma kažkokiu nepakeičiamu šablonu. Aiškinamojoje skaityboje jis skiria tris dalis: paruošimą, vertimą ir teksto apdirbimą, o paskui kiekvienoje dalyje numato atskirus momentus. Šita schema štai kaip atrodo:

„I. Paruošimas. 1. Mokytojo nurodymai mokiniams pasiruošimo reikalu. 2. Naminis mokinių pasiruošimas. 3. Paruošiamasis teksto aptarimas, mokytojo daromas.

II. Vertimas. 1. Teksto vertimas, daromas vieno kurio mo-

kinio. 2. Mokinių ir mokytojo pataisos prie vertimo. 3. Aiškinimas tuoj reikalingų supratimui dalykų, ypač loginio ir kalbinio pobūdžio. 4. Taisyklingas vertimas, mokytojo ir mokinių ar vienų tik mokinių daromas.

III. Teksto apdirbimas. 1. Realinis aiškinimas. 2. Iškėlimas aikštėn dorinio momento. 3. Aiškinimas kalbinės technikos atžvilgiu (poetika, retorika). 4. Prieauglio nustatymas kalbos pažinimo atžvilgiu (onomatika, gramatika). 5. Prieauglio nustatymas sugebėjimo atžvilgiu (frazeologija, stilistika)"*.

Savaime suprantama, kad teksto skaitymas su aiškinimais bus įvairus pagal tai, koks tekstas skaitomas, kuria kalba, kiek yra išsilavinę mokiniai ir t. t. Willmannas, sudarydamas savo schemą, tikriausiai turėjo galvoje vienos katros iš klasikinių kalbų studijavimą. Pagal skirtingas aplinkybes teksto skaitymas ir jo aiškinimas gali žymiai įvairuoti.

c) *Išraiškos įsisąmoninimas, kaipo mokymosi lytis, atitinkanti aiškinamąją mokymo lytį.* – Aiškinamoji mokymo lytis turėjo platų pritaikymą tradicinėje mokykloje, kur knyga buvo viena iš pagrindinių mokymo priemonių. Naujoji darbo mokykla nėra linkusi skirti tiek reikšmės knygai, ir todėl aiškinamoji mokymo lytis nevaidina joje tokios reikšmės, kaip tai buvo knygos mokykloje. Tačiau atėjęs su darbo principu griežtas nusistatymas prieš knygą ima kiek mažėti; o sykiu aiškinamoji mokymo lytis įgauna naują uždavinį, būtent, paruošti mokslą einančią jaunuomenę prie tikslingo knygos panaudojimo lavinimosi reikalams. Sugebėjimas savarankiškai panaudoti knygą tampa dabar savarankiškojo lavinimosi svarbia sąlyga. Sykiu savaveiksmiškasis mokinių aiškinimasis žymia dalimi ima atstoti mokytojo aiškinimą.

---

* Ten pat. – P. 553.

Išraiškos įsisąmoninimas, siekiamas klasėje bendromis mokinių pajėgomis su minimaline mokytojo pagalba, gali įvairiai vykti pagal konkretinio darbo aplinkybes. Tačiau pagrindiniai tokio įsisąmoninimo uždaviniai nurodo bendrą jo eigą. Visų pirma mokiniai stengiasi įsigyti teksto supratimą, įsigilinti į jo prasmę, susigyventi su jame pasitaikančiais neįprastais reiškimosi būdais, išsiaiškinti nesuprantamas išraiškas. Supratus ir susigyvenus su teksto prasme, ateina eilė įsigilinti į formalinę jo pusę. Čia reikia skirti stilistinį ir gramatinį atžvilgį. Mokiniai stengiasi, iš vienos pusės, susekti stilistines frazeologijos ir kitų reiškimosi priemonių ypatybes, o iš kitos – išanalizuoti gramatines teksto ypatybes ir jose susekti kalbos dėsnius. Pagaliau ateina reikalas fiksuoti dalykines pažintis, pasemtas iš teksto turinio, nes kiekvienas tekstas skaitomas ne vien tik dėl jo išraiškos, bet ir dėl turinio, su jos pagalba pareiškiamo; dažnai net labiausiai dėl pastarojo.

Jei knygos mokykla, atitrūkusi nuo patirtinio pagrindo, visai teisingai sulaukė pasmerkimo, tai dar nereiškia, kad darbo mokykla galėtų apsieiti be knygos pagalbos. Yra dabar ir visada bus visa eilė dalykų, kuriuose įsigilinimas į vertingus tekstus ir jų išraiškos ir turinio pasisavinimas yra būtina priemonė išsilavinimui. Šventieji raštai, poezijos ir prozos paminklai, istorijos šaltiniai ir reikšmingi jos atvaizdavimai, žemėtyros, gamtotyros ir kelionių aprašymai, didžiųjų žmonių biografijos, įstatymų ir kitų formalinės reikšmės paminklų tekstai ir kiti panašūs dalykai visada reikalaus iš žmonių sugebėjimo įsisąmoninti raštu fiksuotą išraišką ir pasemti iš jos visą glūdintį joje idėjinį turinį. Knyga visada bus būtinas ir niekuo nepakeičiamas išsilavinimo šaltinis šalia patyrimo, kuris turi patiesti realinį pagrindą knygos panaudojimui.

Dabartinis knygos panaudojimas išsilavinimui skiriasi nuo ankstybesnio knyginio lavinimo, pirma, tuo, kad jis yra kaip tik pagrįstas pirm einančiu patirtiniu veizdėjimu, an-

tra, tuo, kad mokiniuose dabar sudaroma sąmoningesnis ir savarankiškesnis nusistatymas knygos vartojime. Dabar mokinys yra raginamas aktyviai nusistatyti teksto interpretacijos klausimu ir savo interpretaciją pagilinti bendru darbu su savo draugais, žinoma, bendroje mokytojo vadovybėje, kuri reikalinga yra tam, kad knyga būtų tinkamai suprasta ir metodiškai panaudota. Be sugebėjimo tinkamai knygą suprasti ir ją panaudoti savo reikalams nieks negali pretenduoti į išsilavinusio žmogaus vardą.

6. *Išvystomoji mokymo lytis.* – Jei aiškinamoji mokymo lytis tarnauja visų pirma nominaliam išraiškos supratimui, tai išvystomoji mokymo lytis turi savo uždaviniu padėti mokiniui pasiekti realinį dalyko supratimą.

a) *Išvystomosios mokymo lyties supratimas.* – Išvystomąją mokymo lytį reikia skirti nuo išvystomosios ugdymo funkcijos. Pastaroji stengiasi išvystyti ugdytinio pajėgas; liesdama ugdytinio formavimą, jinai yra vadinama subjektyvine. Tuo tarpu išvystomoji mokymo lytis yra vadinama objektyvine ta prasme, kad ji išvysto ne ugdytinį, bet mokomąjį dalyką. Žinoma, tuo pačiu jinai išvysto netiesioginiu būdu ir patį mokinį. Taigi subjektyvinis išvystymas yra ugdomoji funkcija, stovinti greta perteikimo ir įjungimo; ogi objektyvinis išvystymas yra mokymo lytis, stovinti greta aiškinamosios mokymo lyties.

Išvystomoji mokymo lytis gali būti šitaip aptarta: išvystomoji yra mokymo lytis, su kurios pagalba mokytojas išvysto mokiniams mokomąjį turinį, stengdamasis paraginti juos pereiti savo mintimi logiškąją išvystymo eigą. Suprantama savaime, kad, kaip ir kitose mokymo lytyse, taip ir išvystomojoje, su mokytojo pastangomis turi telktis atitinkamos mokinių pastangos, nes kitaip negali būti pasiektas joks pozityvus mokymo rezultatas.

b) *Išvystomosios mokymo lyties priemonės.* – Kaip teisingai pastebi Eggersdorferis, pradedamasis išvystomojo mokymo punktas ir objektas yra loginio turinio problema. Todėl išvystomoji lytis reikalauja intensyvaus mąstymo tiek iš mokytojo, tiek iš mokinio. Išvystomoji mokymo lytis gali turėti įvairių uždavinių, pavyzdžiui, gilesnį dalyko supratimą, dalyko pagrindimą, naujo dalyko suradimą, įtikrinimą, pažinties praplėtimą ir t. t. Pagal uždavinių skirtingumą atsiranda išvystomajai mokymo lyčiai taip pat skirtingų ir funkcionalinių priemonių. Pagrindinės iš šitų priemonių yra: induktyvinė analizė, deduktyvinė sintezė, aptarimas, suskirstymas, įrodymas ir samprotavimas.

Realijose, kur empirinis momentas vaidina svarbią rolę, randa plačią pritaikymo dirvą induktyvinė analizė. Su jos pagalba, pavyzdžiui, sudaroma iš patirtinių davinių bendra sąvoka, išvedamas bendras dėsnis, formuluojama bendra taisyklė ir t. t. – Idealijose dažną pritaikymą randa deduktyvinė sintezė, kuri išvedžiojimo būdu daro naujų pritaikymų iš patirtų jau pažinčių arba šias pažintis suveda į tam tikrą visumą. Tačiau ir realijose, ir idealijose randa vietos ir induktyvinė analizė, ir deduktyvinė sintezė, nors pirmosios vyrauja analizė, o antrosios – sintezė.

Visuose moksluose randa pritaikymą aptarimas ir suskirstymas, daromi išvystomuoju būdu. Aptarimas suteikia mokomojo objekto supratimą, suskirstymas – nusimanymą apie visą jo plotą. Aptarimas ir suskirstymas moksle yra žinojimo priemonės, o mokyme jie įgauna tikrai pamokomosios reikšmės vien ryšium su tinkamu išvystymu, kuris turi iškelti į mokinio sąmonę visą loginį aptariamojo ir suskirstomojo dalyko turinį.

Labiausiai sudėtingos išvystomojo mokymo priemonės yra įrodinėjimas ir samprotavimas. Įrodymas yra mąstymo vyksmas, kuriuo stengiamasi pagrįsti kaipo tikrą kurį nors teigimą. Samprotavimas yra toks mąstomasis kurio nors da-

lyko svarstymas, kuriuo stengiamasi logiškai ir sistemingai jį nušviesti iš įvairių atžvilgių. Kiekvienas atskiras įrodymas yra apribotas viena kuria teze, kuri turi būti realiai ir logiškai pagrįsta. Samprotavimas nėra apribotas reikalu įrodinėti vieną kurį dalyką; jis turi savo uždaviniu nuosekliai apsvarstyti dalyką ir suteikti logiškąją jo visumos struktūrą. Įrodinėjimas ir samprotavimas yra sudėtingiausios išvystomojo mąstymo lytys.

Išvystyme svarbiausias dalykas yra reikalavimas, kad mokinys įstengtų sekti logiškąją minties eigą ir sugebėti aiškiai orientuotis, kas yra pradedamasis klausimo punktas ir baigiamasis atsakymo punktas. Išvystymas negali pasiekti savo tikslo, jei jo nuoseklumas ar tikslingumas nėra mokinio tiksliai įsisąmoninamas.

c) *Dalyko idėjinio turinio įsisąmoninimas, kaipo mokymosi lytis, atitinkanti išvystomąją mokymo lytį.* – Šiais laikais yra jau gerai suprantama, kad mąstymo galia geriausiai išsivysto tada, kai pats mokinys stengiasi savarankiškai mąstyti, protauti. Todėl dabar stengiamasi sustiprinti aktyvų mokinių dalyvavimą išvystomajame mokyme ir tuo pačiu kuo daugiausia išlavinti mąstomąją jų galią. Jei anksčiau prakalbinis išvystymo būdas ėjo labiausiai tetiniu metodu, tai dabar mokomasis pasikalbėjimas su mokiniais ir pačių mokinių svarstomasis pasikalbėjimas yra nauji išvystymo būdai, einą jau euristiniu metodu. Ryšium su šita linkme žymiai yra nustojęs savo reikšmės išvystomasis paklausas, kuris dabar kartais sulaukia labai griežtos kritikos iš darbo principo šalininkų. Tačiau nelygstamasis paklauso smerkimas yra vienašališkumas, kuris negali būti visai objektyviai pateisintas. Išvystomasis paklausas gali teigiamai patarnauti išvystomajam mokymui, jei yra tinkamai pastatytas ir yra realus paraginimas eiti randamąja linkme ir savarankiškai mąstyti.

Išvystomasis paklausas paprastai yra priemonė įtraukti į išvystomąjį darbą pačius mokinius ir užmegzti su jais išvystomąjį pasikalbėjimą. Toks pasikalbėjimas dalį išvystomojo darbo perkelia nuo mokytojo ant mokinių. Dar daugiau mokiniai turi būti aktyvūs, kai išvystymas siekiamas jų pačių svarstomuoju pasikalbėjimu ir kai ne mokytojas, bet patys mokiniai turi statyti klasei probleminio turinio klausimų, o mokytojui – pasiteiravimo paklausų, reikalingų jų pačių išvystomajam darbui. Mokytojas, žinoma, netampa tokiame pasikalbėjime pasyviu liudytoju. Jau anksčiau jis yra paruošęs pasikalbėjimą savo mokomuoju darbu, o dabar jis turi budėti, kad pasikalbėjimas neišsigimtų į tuščią pasišnekėjimą, neturintį jokios realios reikšmės mokinių išsilavinimui.

Svarstomasis pasikalbėjimas tik tada yra tikrai vertingas, kai logiškai išvysto idėjinį turinį ir tuo išvystymu verčia mokinius įsisąmoninti išvystomąjį dalyką. Mokytojo sugebėjimas vadovauti savarankiškajam mokinių darbui tuo ir pasireiškia, kad jis minimalinėmis intervencijomis įstengia laikyti mokinių pasikalbėjimą realiose vėžėse ir kontroliuoti jų mąstomojo darbo sėkmingumą. Išvystomojo dalyko įsisąmoninimas iš mokinių pusės mokytojo turi būti kontroliuojamas ir jaučiamas ir tada, kai jis laiko išvystomąją mokymo lytį prakalbiniu būdu, nes tik esant tokiam įsisąmoninimui šita lytis yra tikrai naudinga.

7. *Sustiprinamai veikdomoji mokymo lytis.* – Kaip žinome, trečias pagrindinis pasisavinimo tarpsnis yra panaudojimas, o mokymo – veikdymas. Šitas techninis tarpsnis skirstomas savo ruožtu į du smulkesnius momentus, taip kad mokymo gaunamos dvi veikdomosios lytys: pirma, sustiprinamai veikdomoji mokymo lytis, antra, pritaikomai veikdomoji mokymo lytis. Šitas skirtumas remiasi tuo faktu, kad panaudojime yra du skirtingu momentu: pirmajame mokinys įsimena ir

išsimiklina, antrajame – jis daro pritaikymų ir kuriamųjų pastangų.

a) *Sustiprinamai veikdomosios mokymo lyties supratimas.* – Veikdyti yra daryti, kad kas veiktų, šiuo atveju, kad veiktų mokinys. Plačiąja prasme visas mokymas pagal euristinį metodą yra ne kas kita, kaip mokinio veikdymas. Bet, kai kalbama apie sustiprinamai veikdomąją mokymo lytį, veikdymas suprantamas žymiai siauriau. Sustiprinamai veikdomoji yra mokymo lytis, su kurios pagalba mokytojas paragina mokinį patvariai pasisavinti mokomąjį dalyką. Pirm negu mokinys galės daryti tikrų pritaikymų, reikia, kad jis praturtintų savo sąmonę pastoviu pažinčių ir sugebėjimų laimėjimu. Sustiprinamai veikdomoji mokymo lytis siekia pažinčių ir sugebėjimų įtvirtinimo mokinių psichikoje; kitaip tariant, šita lytis tarnauja tam, kad mokinių pasisavinimas būtų tvirtas ir pastovus.

b) *Sustiprinamai veikdomosios mokymo lyties priemonės.* – Willmannas, kalbėdamas apie *Befestigung*, skiria *Einprägen* ir *Einüben* pagal tai, kad pažintį galima įveržti į atmintį, o sugebėjimą – išvystyti miklinimu. Ir pirmuoju, ir antruoju atveju pagrindinė priemonė yra kartojimas: pirmuoju atveju – pažinties, antruoju atveju – veiksmo, sudarančio ilgainiui miklumą.

Senasis posakis *repetitio est mater studiorum*[3] anaiptol nėra pasenusi taisyklė ir mūsų laikams. Dabar ypač aktualus klausimas apie tai, kaip kartojimas gali būti racionaliausiai sutvarkytas, kad geriausiai atitiktų psichologijos reikalavimus ir mažiausiai būtų įkyrus mokiniams; kitaip tariant, dabar aktualus kartojimo racionalizacijos klausimas; bet principas, kad pakartojimas yra tvirto žinojimo priežastis, pasilieka nepajudinamas ir mūsų laikams. Psichologiniai tyrimai parodo, kad pirmas pakartojimas turi didžiausios

reikšmės ir kad sekamieji pakartojimai proporcionaliai yra mažiau vertingi. Paisydamas šito fakto, mokytojas turi susirūpinti pirmo pakartojimo reikalu ir taip sutvarkyti pramokto jau vieną kartą dalyko pakartojimą, kad šitas pakartojimas priverstų visus mokinius dirbti aktyvaus prisiminimo darbą.

Sugebėjimo sustiprinimas įvyksta pakartojimu ne susijusio su žodine išraiška turinio, kaip kad yra su pažintimi, bet veiksmo, kuris miklina. Meniškuosiuose sugebėjimuose vienas automatinis miklumas, žinoma, nėra pakankamas. Todėl su veikimo kartojimu čia turi būti taip pat šiaip ar taip kartojama ir ta taisyklė, kuri yra sąmoningumo veiksnys. Žodžiu tariant, šiuo atveju mokytojo susirūpinimo dalykas yra sąmoningas miklinimas.

c) *Įsiminimas ir išsimiklinimas, kaipo mokymosi lytis, atitinkanti sustiprinamai veikdomąją mokymo lytį.* – Mokytojas ne tik turi mokyti mokomojo dalyko, bet ir mokyti mokytis. Didaktika negali pasitenkinti vien mokymo lyčių tyrinėjimu, ji turi taip pat ištirti ir mokymosi lytis, nes tik ryšium su pastarųjų tinkamu sutvarkymu ir pirmosios gali būti racionaliai taikomos. Tai itin svarbu pabrėžti ryšium su veikdomosios lyties klausimu.

Tam tikras nusimanymas apie įsiminimo ir išsimiklinimo dėsnius ir techniką reikalingas ne tik mokytojui, bet ir mokiniui, nes jei pirmasis moko – veikdo, tai antrasis mokosi – veikia. Šiais laikais tais dalykais nelabai domisi moderniųjų srovių pedagogai; tačiau šalia vertingų moderniųjų laimėjimų nedera pamiršti ir apie tai, kas visada sudarydavo mokymosi atramą ir, be abejo, sudarys ją ir ateityje. Įsiminimo ir išsimiklinimo technika gali keistis sykiu su naujais metodais, bet jų esmė visada pasilieka ta pati. Tačiau šioje trumpoje santraukoje netenka gilintis į tuos dalykus iš esmės.

išsimiklina, antrajame – jis daro pritaikymų ir kuriamųjų pastangų.

a) *Sustiprinamai veikdomosios mokymo lyties supratimas.* – Veikdyti yra daryti, kad kas veiktų, šiuo atveju, kad veiktų mokinys. Plačiąja prasme visas mokymas pagal euristinį metodą yra ne kas kita, kaip mokinio veikdymas. Bet, kai kalbama apie sustiprinamai veikdomąją mokymo lytį, veikdymas suprantamas žymiai siauriau. Sustiprinamai veikdomoji yra mokymo lytis, su kurios pagalba mokytojas paragina mokinį patvariai pasisavinti mokomąjį dalyką. Pirm negu mokinys galės daryti tikrų pritaikymų, reikia, kad jis praturtintų savo sąmonę pastoviu pažinčių ir sugebėjimų laimėjimu. Sustiprinamai veikdomoji mokymo lytis siekia pažinčių ir sugebėjimų įtvirtinimo mokinių psichikoje; kitaip tariant, šita lytis tarnauja tam, kad mokinių pasisavinimas būtų tvirtas ir pastovus.

b) *Sustiprinamai veikdomosios mokymo lyties priemonės.* – Willmannas, kalbėdamas apie *Befestigung*, skiria *Einprägen* ir *Einüben* pagal tai, kad pažintį galima įveržti į atmintį, o sugebėjimą – išvystyti miklinimu. Ir pirmuoju, ir antruoju atveju pagrindinė priemonė yra kartojimas: pirmuoju atveju – pažinties, antruoju atveju – veiksmo, sudarančio ilgainiui miklumą.

Senasis posakis *repetitio est mater studiorum*[3] anaiptol nėra pasenusi taisyklė ir mūsų laikams. Dabar ypač aktualus klausimas apie tai, kaip kartojimas gali būti racionaliausiai sutvarkytas, kad geriausiai atitiktų psichologijos reikalavimus ir mažiausiai būtų įkyrus mokiniams; kitaip tariant, dabar aktualus kartojimo racionalizacijos klausimas; bet principas, kad pakartojimas yra tvirto žinojimo priežastis, pasilieka nepajudinamas ir mūsų laikams. Psichologiniai tyrimai parodo, kad pirmas pakartojimas turi didžiausios

reikšmės ir kad sekamieji pakartojimai proporcionaliai yra mažiau vertingi. Paisydamas šito fakto, mokytojas turi susirūpinti pirmo pakartojimo reikalu ir taip sutvarkyti pramokto jau vieną kartą dalyko pakartojimą, kad šitas pakartojimas priverstų visus mokinius dirbti aktyvaus prisiminimo darbą.

Sugebėjimo sustiprinimas įvyksta pakartojimu ne susijusio su žodine išraiška turinio, kaip kad yra su pažintimi, bet veiksmo, kuris miklina. Meniškuosiuose sugebėjimuose vienas automatinis miklumas, žinoma, nėra pakankamas. Todėl su veikimo kartojimu čia turi būti taip pat šiaip ar taip kartojama ir ta taisyklė, kuri yra sąmoningumo veiksnys. Žodžiu tariant, šiuo atveju mokytojo susirūpinimo dalykas yra sąmoningas miklinimas.

c) *Įsiminimas ir išsimiklinimas, kaipo mokymosi lytis, atitinkanti sustiprinamai veikdomąją mokymo lytį.* – Mokytojas ne tik turi mokyti mokomojo dalyko, bet ir mokyti mokytis. Didaktika negali pasitenkinti vien mokymo lyčių tyrinėjimu, ji turi taip pat ištirti ir mokymosi lytis, nes tik ryšium su pastarųjų tinkamu sutvarkymu ir pirmosios gali būti racionaliai taikomos. Tai itin svarbu pabrėžti ryšium su veikdomosios lyties klausimu.

Tam tikras nusimanymas apie įsiminimo ir išsimiklinimo dėsnius ir techniką reikalingas ne tik mokytojui, bet ir mokiniui, nes jei pirmasis moko – veikdo, tai antrasis mokosi – veikia. Šiais laikais tais dalykais nelabai domisi moderniųjų srovių pedagogai; tačiau šalia vertingų moderniųjų laimėjimų nedera pamiršti ir apie tai, kas visada sudarydavo mokymosi atramą ir, be abejo, sudarys ją ir ateityje. Įsiminimo ir išsimiklinimo technika gali keistis sykiu su naujais metodais, bet jų esmė visada pasilieka ta pati. Tačiau šioje trumpoje santraukoje netenka gilintis į tuos dalykus iš esmės.

8. *Pritaikomai veikdomoji mokymo lytis.* – Paskutinė iš eilės yra pritaikomai veikdomoji mokymo lytis.

a) *Pritaikomai veikdomosios mokymo lyties supratimas.* – Pritaikomai veikdomoji yra mokymo lytis, su kurios pagalba mokiniai yra raginami savo pažintis ir sugebėjimus pritaikyti, panaudoti, išreikšti. Mokymas negalėtų pasiekti savo tikslo, jei neįstengtų sudaryti mokinyje pritaikomųjų nusiteikimų. Be tokių pritaikomųjų nusiteikimų mokyklinis lavinimas būtų visai negyvenimiškas. Pritaikomai veikdomoji mokymo lytis ir turi savo tikslu sužadinti mokinyje pritaikomųjų polinkių. Šita lytis, kaip ir sustiprinamai veikdomoji, skiriama nuo kitų ne tiek vykdomosiomis savo priemonėmis, kuriomis ji naudojasi, kiek savo tikslu. Todėl, palyginant su kitomis mokymo lytimis, jinai nėra tiek ryški savo pobūdžiu, nors yra ne mažiau svarbi už jas. Ji būtent pašaukta žadinti mokinių savarankiškumą darbe ir reikalauti iš jų produktyvaus kūrybiškumo. Žodžiu tariant, pritaikomai veikdomoji mokymo lytis turi savo uždaviniu raginti mokinius eiti savarankiškojo kūrybiškumo linkme.

b) *Sustiprinamai veikdomosios ir pritaikomai veikdomosios lyties santykiavimas.* – Sustiprinamai veikdomoji ir pritaikomai veikdomoji mokymo lytys taip santykiuoja tarp savęs, kaip kad santykiuoja tarp savęs sustiprinimas ir pritaikymas. „Atminties darbo ir pratybų objektas, – sako Willmannas, – turi būti visų pirma pritaikomojo pobūdžio ir turi būti sustiprintas pritaikymui ir per pritaikymą"*. Tai reiškia, kad sustiprinimas turi turėti savo tikslu pritaikymą, o pritaikymas turi tarnauti taip pat sustiprinimui.

Ir iš tikro, visa, kas yra pasisavinama atmintimi ar išsimiklinimu, turi tikros reikšmės vien perspektyvoje, kad to

* Ten pat. – P. 513.

prireiks kuriam nors pritaikymui; o iš kitos pusės, yra psichologinio fakto dalykas tai, kad kiekvienas pritaikymas sustiprina dalyką atmintyje, jei jis priklauso pažinimo sričiai, ir padidina išsimiklinimą, jei jis priklauso sugebėjimo sričiai. Sustiprinimas ir pritaikymas, kitaip pasakius, turi sau savitarpinės reikšmės: sustiprinimas turi perspektyvoje pritaikymą, pritaikymas yra naudingas sustiprinimui.

Šitokis sustiprinimo ir pritaikymo santykiavimas, be abejo, turi reikšmės praktiniam sustiprinamai veikdomosios ir pritaikomai veikdomosios mokymo lyties solidarumui. Panašų solidarumą galima buvo pastebėti pirmą kartą tarp rodomosios ir vaizduojamosios mokymo lyties ir antrą kartą tarp aiškinamosios ir išvystomosios mokymo lyties. Toks solidarumas kiekvieno iš suminėtų trijų dvejetų gali būti aiškinamas tuo, kad kiekvienas iš šitų dvejetų atitinka vieną psichologinį pasisavinimo momentą, ar patyrimą, ar supratimą, ar pritaikymą.

c) *Pritaikomai veikdomosios mokymo lyties sąlygos ir priemonės.* – Savo laiku buvo nustatytos bendros išvidinės sąlygos, reikalingos protinimo sėkmingumui. Kalbant specialiai apie pritaikymą, kuris prasideda mokykloje ir baigiasi gyvenime, galima numatyti dar keletą specialesnių sąlygų, reikalingų pritaikomajam mokinių pasireiškimui.

Visų pirma reikalingas tam tikras metodiškas mokinių paruošimas savarankiškajam darbui, nukreiptam į konkretinių uždavinių atlikimą. Antra vertus, yra pageidaujamas nuoseklus pažangumas pritaikomųjų uždavinių parinkime. Trečia, pritaikyme visada yra reikalinga tam tikra mokinių iniciatyva, nes kiekvienas pritaikymas visų pirma yra įsigytų pažinčių ir sugebėjimų panaudojimas naujose aplinkybėse ir naujiems uždaviniams. Be iniciatyvos negali rasti vietos nei panaudojimas, nei pritaikymas, nei išreiškiamasis veikimas.

Dauguma pritaikomai veikdomosios mokymo lyties priemonių yra bendros su kitomis lytimis. Pavyzdžiui, mokytojo paklausai, mokomasis jo pasikalbėjimas su mokiniais ir bendras pačių mokinių svarstymas gali eiti priemonėmis naujiems mokinių pritaikymams ir pasireiškimams, nors jie ne mažiau tinka būti priemonėmis, kaip matėme, ir kai kurioms mokymo lytims. Gal kiek specialiau tarnauja priemone pritaikomai veikdomajai mokymo lyčiai įvairūs uždaviniai ir šiaip namų darbai. Bet iš kitos pusės, uždaviniai ir namų darbai gali turėti sustiprinamosios reikšmės, tiesa, netiesioginiu būdu, būtent tuo, kad kiekvienas pritaikymas sykiu sustiprina pažintį ar sugebėjimą, kuriuo pasinaudoja. Pagaliau priemonėmis čia eina visi paraginimai, kuriais mokytojas stengiasi sužadinti kuriamuosius mokinių užsimojimus.

d) *Pritaikomasis ir kuriamasis veikimas, kaipo mokymosi lytis, atitinkanti pritaikomai veikdomąją mokymo lytį.* – Jei su pagalba pritaikomai veikdomosios mokymo lyties mokytojas paragina mokinius daryti pritaikymų ir apskritai kuriamai reikštis, tai iš mokinių pusės atitinkama mokymosi lytis bus pritaikymų darymas ir kūrybinis pasireiškimas, mokiniams remiantis įsigytomis pažintimis ir sugebėjimais. Panaudojimas įsigytų pažinčių ar sugebėjimų užduotiems darbams ar šiaip kūrybiniam darbui atlikti tik tada, kaip buvo sakyta, gali būti tikrai sėkmingas, kai mokiniai sykiu turi įsigiję tam tikros iniciatyvos. Savarankiškasis mokymosi būdas, kaip jis suprantamas, pavyzdžiui, Daltono plane, išvysto mokiniuose tokią savarankiškąją iniciatyvą, kuri visada bus labai naudinga pritaikomajam panaudojimui plačiajame gyvenime.

Šito reikalo supratimas dabar dažnai iškelia reikalavimą taip perorganizuoti mokyklinę klasę, kad ji taptų savo rūšies laboratorija, kur mokiniai būtų aktyvūs veikėjai, nau-

dodamiesi mokomąja medžiaga, mokomosiomis priemonėmis ir mokytojo nurodymais. Tai, kas aukštojoje mokykloje yra seminaras su visomis studijų priemonėmis, turėtų rasti savo paruošiamąjį laipsnį ir aukštesniojoje mokykloje. Darbo mokyklos, kurios realizuoja veiklos principą pagal randamąjį metodą, kaip tik eina šita linkme ir todėl sėkmingai žadina mokiniuose produktyvų kūrybiškumą.

Kokia prasme kūrybiškumas turi atbaigti mokinio nusistatymą protinimosi darbe, įdomiai paaiškina S. I. Gessenas, sugretindamas žaidimą, pamoką ir kūrybą, kaipo tris išsivystančius tarpsnius pagal didėjantį amžių. „Žaidimas, – sako jisai, – pasilikdamas žaidimu, turi būti persunktas būsima pamoka"*, neišsigimdamas nei į pasilinksminimą, nei į pasyvines mechanines pratybas. Iš kitos pusės, „panašiai kaip ir žaidimas, pamoka taip pat slepia savyje du išsigimimo kelius. Atitrūkusi nuo aukštesnio kūrybos tarpsnio, kuris suteikia jai pateisinimą ir prasmę, pamoka išsigimsta į grynai mechaninį darbą, į mokinio kartojamą pavyzdį, mokytojo parodytą. Bet ir ne laiku virtusi kūryba, jinai išsigimsta į paviršutiniškąjį diletantizmą, išvystantį darbe nerūpestingą darybą vietoje kūrybos ir pasitenkinimą apytikrėmis pasiekomis vietoje siekiamų adekvatinių įvykdymų"**.

Praktinės mokyklinės didaktikos dalykas yra šituos bendrus principus, liečiančius mokymo lytis, pritaikyti konkretiniam darbui mokykloje ir šitą pritaikymą išvystyti su reikiamu smulkmeningumu.

---

* *Gessen S. I.* Osnovy pedagogiki. – Berlin, 1923. – P. 109.
** Ten pat. – P. 114.

DIDAKTIKA

Įžanga

Šio pusmečio pedagogikos kursui skiriama toji jos dalis, kuri sudaro protinimo mokslą ir yra vadinama didaktikos vardu. Pradedant šitą kursą man tenka padaryti nemaža paruošiamųjų aiškinimų dėl dviejų priežasčių: pirma, kad mano klausytojų tarpe bus ir tokių, kurie pradeda pedagogikos mokslą nuo didaktikos; antra, todėl, kad didaktikos mokslas buvo ir yra įvairiai suprantamas ir yra reikalo nustatyti tiksliai šito mokslo supratimas.

Kai praeitais mokslo metais buvo kalbėta bendrai apie pedagogikos mokslą, buvo nustatyta, jog pedagogika, imama plačiausia prasme, yra ugdymo mokslas. Buvo irgi nurodyta, jog ugdymo sąvoka yra platesnė už auklėjimą ir lavinimą, nes, nustatytu tuomet supratimu, ugdymas turėjo reikšti *visą sąmoningą bei tikslingą suaugusios kartos veikimą į nesuaugusiąją, norint vesti pastarąją į dvasinį bei fizinį subrendimą, reikalingą jos gyvenimo tikslams siekti.* Taip suprantamas ugdymas, arba pilnutinis žmogaus paruošimas gyvenimo tikslams, apima ir fizinį mankštymą, ir protinį lavinimą, arba protinimą, ir dorinį auklėjimą, arba dorinimą, ir estetinį lavinimą, ir religinį auklėjimą. Žodžiu tariant, ugdymo sąvoka apima visas pedagogines pareigas, kurių tik gali būti ruošiant žmogų visoms gyvenimo sritims ir lavinant visas jo galias. Žmogus yra ugdomas, kai mankštoma jo fizinė prigimtis natūralaus, sveiko ir apvaldyto fizinio gyvenimo tikslu. Žmogus yra ugdomas ir tada, kai jis yra

ruošiamas dvasiniams religijos tikslams. Pagaliau žmogus ugdomas ir tada, kai jis yra ruošiamas kultūriniam gyvenimui su jo intelektualiniais arba protiniais, moraliniais arba dvasiniais ir estetiniais reikalais, t. y. kai yra lavinamas jo protas, valia ir estetinis jausmas.

Kultūringos tautos, kaip jau daug kam žinoma, išreiškia ugdymo sąvoką auklėjimo vardu, bet šalia šito plataus auklėjimo žodžio supratimo vartoja tą patį žodį dar ir siaurąja prasme. Pavyzdžiui, taip vartoja prancūzai savo žodį *education*, vokiečiai – *Erziehung*. Ir *education*, ir *Erziehung* reiškia tiek ugdymą apskritai, tiek ir auklėjimą skyrium. Tuo tarpu auklėjimas tesudaro vieną tik ugdymo dalį ir būtent tąją, kur vyrauja dorinis pradas. *Išauklėtas žmogus bus tasai, kas yra gavęs tvirtą dorinį pagrindą ir savo valios jėga įstengia save valdyti visame gyvenimo plote, neišskiriant net išviršinio padorumo.* Kitą svarbią ugdymo dalį, būtent tąją, kur vyrauja protinimo pareiga, sudaro lavinimas, kurį vokiečiai išreiškia žodžiu *Bildung*, prancūzai žodžiu *formation* arba *instruction*. *Išlavintas žmogus* (vok. *der Gebildete*, pranc. *un homme instruit) bus tasai, kas yra gavęs tvirtą intelektualinį pagrindą, kuris duoda jam galimybės laisvai orientuotis kultūrinio gyvenimo klausimuose, turint tam tikrą erudicijos minimumą.*

Dorinis auklėjimas ir protinis lavinimas, kad ir sudaro dvi pagrindines ugdymo pareigas, vis dėlto neišsemia viso ugdomojo veikimo, nes šalia jų dviejų esti dar fizinio mankštymo, estetinio lavinimo, religinio auklėjimo. Jei net apimsime dorinimą ir religinimą auklėjimo vardu, o protinimą ir estetinimą – lavinimo vardu, tai vis dėlto liks fizinis žmogaus mankštymas, kuris su vienodu apytikriu teisingumu, t. y. ne visai tiksliai, galima vadinti ir auklėjimu, ir lavinimu. Tačiau paprastai fizinis mankštymas nėra laikomas nei tikru auklėjimu, nei tikru lavinimu, nes pirmajame, kaip sakyta, vyrauja dorinimo pareiga, antrajame – protinimo pareiga. Tai parodo, jog auklėjimas ir lavinimas, paimtu tiesiogine savo prasme,

nesudaro viso ugdymo. Vis dėlto daugelis pedagogų teoretikų yra linkę manyti, jog visas ugdomasis veikimas galima suskirstyti, iš vienos pusės, į auklėjimą, iš antros pusės – į lavinimą. Tuo tarpu neskyrimas tinkamu būdu sąvokų „ugdymas", „auklėjimas" ir „lavinimas" veda prie pedagogikos mokslo savotiško supratimo ir atitinkamo jo suskirstymo.

Visų pirma galima pastebėti, kad pedagogika priimta laikyti auklėjimo mokslu, pavyzdžiui, prancūzai vadina ją *la science de l'education*, vokiečiai – *Erziehungslehre*. Bet tuojau kyla klausimas, kaip suprantamas yra šitokiame pedagogikos aptarime auklėjimas – plačiąja ar siaurąja prasme. Kai mes esame jau papratę laikyti pedagogiką ugdymo mokslu, mums lengvai gali rodytis, jog čia auklėjimas tegali būti imamas plačiąja prasme. Buvo ir yra tačiau pedagogikų teoretikų, kurie laiko pedagogiką auklėjimo mokslu, imdami auklėjimą siaurąja prasme. Šitaip suprasdami pedagogiką jie yra priversti šalia auklėjimo mokslo statyti lavinimo mokslą, kurį jie tuomet vadina didaktikos vardu. Šitokios pažiūros pagrinde glūdi prielaida, jog ugdomasis veikimas dalijasi be liekanų į auklėjimą ir lavinimą ir jog pedagogika tėra vien auklėjimo mokslas, su kuriuo tuomet didaktika naudojasi lygiomis teisėmis, kaipo lavinimo mokslas. Gaunama tuomet du lygiateisiu mokslu: pedagogika ir didaktika.

Panašiai žiūrėjo į pedagogiką ir didaktiką Otto Willmannas, vienas iš didžiausių didaktų pedagogikos istorijoje, kurio veikalas „Didaktik als Bildungslehre" laikomas klasišku dalyku. *Auklėjimo esmę Willmannas mato tikslingame suaugusios kartos veikime, kuriuo jinai globoja jaunimo prigimtį, normuoja šitos prigimties pastangas ir veda jąją į dorinį nusistatymą, perleisdama sykiu jaunimui pagrindinį savo dvasinio bei dorinio gyvenimo turinį**. Tą pačią mintį Willmannas išreiškia ir tada, kai aptaria auklėjimą kaipo globojamąją, vedamąją ir

* *Willmann O.* Didaktik als Bildungslehre. – P. 14.

lavinamąją suaugusių žmonių veikmę į tebeaugančiuosius, – veikmę, turinčią savo tikslu įvesti pastaruosius į dalyvavimą gėrybėse, kuriomis yra pagrįstas visuomeninis žmonių gyvenimas*.

Šitokiu auklėjimo aptarimu Willmannas mažai tesiskiria nuo kitų pedagogų teoretikų, nes auklėjimo sąvoka, imama siaurąja prasme, maždaug visų vienodai suprantama. Jo paties pasakymu, yra daug sunkiau nustatyti lavinimo prasmę, dar ir todėl, kad vokiečių žodis *Bildung* gali būti įvairiai suprantamas. Visų pirma šitas žodis *Bildung* reiškia ir veikimą, ir pasiektą stovį, t. y. ir lavinimą, ir išlavinimo rezultatą. Vokiečiai gali išreikšti šitą skirtumą, sustatydami du žodžiu: *das Bilden ir die Gebildetheit*, lietuviškai „lavinimas" ir „išsilavinimas". Be to, žodis *Bildung* padarė pedagogikos istorijoje nemažą evoliuciją: reiškęs iš pradžios formavimą materialinės medžiagos, jis paskui ėmė reikšti formavimą dvasinių galių ir tuo prisiartino prie mūsų žodžio „lavinimas", kuris iš tikrųjų reiškia ne ką kita, kaip dvasinių žmogaus galių formavimą arba išvystymą. *Pagal tai pagrindinį išlavinimo momentą Willmannas mato išvidiniame dvasiniame susiformavime.* Todėl jis praveda aiškią skiriamąją liniją tarp lavinimo bei lavinimosi, iš vienos pusės, ir mokymo bei mokymosi – iš antros pusės. Kaip ir mokymas, lavinimas *(das Bilden)*, sako jisai, irgi pateikia tam tikro turinio, tačiau jis eina toliau, negu tai daro paprastas žinių bei sugebėjimų įsigijimas, nes jis perteiktą medžiagą padaro lengvai vartojamu, vaisingu pradu. Tai, kas pramokta ir įgyta pratybomis, gali pasidaryti pamiršimo auka; užtat vieną kartą įgytas išsilavinimas išlieka visuomet, net tada, kai jo atsirėmimo priemonės bus gerokai primirštos; išmoktas dalykas yra nuosavybė, kurios galima nustoti, išsilavinimas yra as-

* Lexikon der Pädagogik. – Bd.1. – P. 1158.

menybės apsisprendimas, jos pasiturėjimas, lotyniškai tariant – jos *habitus**. Šitaip suprastas lavinimas pakankamai skiriasi, Willmanno supratimu, nuo auklėjimo. „Auklėjimas, – sako jisai, – turi reikalo visų pirma su aktyviomis pastangomis, su valia; lavinimas – su dvasios veikimu. Pirmasis yra dorinė, antrasis – dvasinė asimiliacija; pirmasis yra atremtas į autoritetą ir klusnumą, antrasis šalia asmens nusilenkimo prieš aukštesnę išmintį reikalauja dar jo laisvo bendradarbiavimo. Auklėjimo veikalas yra užbaigtas sykiu su proto subrendimu, ogi lavinamasis darbas peržengia šitą ribą ir gali trukti per visą gyvenimą**.

Taip suprastas lavinimas, aiškus dalykas, turi platesnės prasmės, negu mokomasis mokyklos veikimas. Jis suima į save ir privatų mokymą, ir viešąjį mokymą, ir lavinimąsi tokiomis priemonėmis, kokiomis yra dvasinis bendravimas, literatūra, spauda, menas ir t. t. Tačiau nė viena iš šitų lavinamųjų priemonių lavinimas, kaipo toks, negali būti išsemtas. Atsižvelgdamas į visa tai, Willmannas pateikia šitokios aptarties lavinimo organizacijai. Lavinimo organizacija (arba, kaip sako pats Willmannas – *Bildungswesen)* yra įstaigų, sukurtų veikalų ir priemonių visetas, kuris padeda individui įsigyti tam tikrų pagrindinių, reikšmingų sugebėjimų, žinių ir pažiūrų, kurie kaipo laisvai bei vaisingai vartojamos dvasinio gyvenimo priemonės leidžia pasiekti tam tikrą dvasinio bei dorinio apsisprendimo laipsnį***.

Kaip matome, tiek lavinimas, tiek ir auklėjimas Willmanno yra suprantamas kaipo ištisas ugdomųjų pareigų kompleksas, pareinąs dargi nuo istorinio, visuomeninio ir kultūrinio žmonių gyvenimo. Ir štai šitiem dviem ugdomųjų pareigų kompleksams tyrinėti Willmannas skiria du lygiateisiu gimi-

---

* *Willmann O.* Op. cit. – P. 14.

** Ten pat. – P. 16.

*** Ten pat. – P. 17.

ningu mokslu: pedagogiką ir didaktiką. Pedagogika yra jam auklėjimo mokslas *(Erziehungslehre)*, ogi didaktika – lavinimo mokslas *(Bildungslehre)*. Tokiu būdu, Willmanno supratimu, pedagogikos objektą sudaro auklėjimas, didaktikos objektą – lavinimas, kur auklėjimas ir lavinimas yra suprantamu ne tik kaipo ugdomojo veikimo pareigos, bet ir kaipo šitų pareigų organizacijos kultūriniame visuomenės gyvenime. Paskui, išeidamas iš prielaidos, jog mokslai santykiuoja tarp savęs pagal tai, kokių yra santykių tarp jų objektų, Willmannas daro išvadą, kad pedagogika ir didaktika nėra priklausomos viena nuo antros disciplinos, kadangi auklėjimas nėra nei dalis, nei priedas lavinimui ir lavinimas nėra tik priemonė auklėjimo tikslams siekti. Tuo pačiu Willmannas susiaurina, iš vienos pusės, pedagogikos supratimą, o iš antros pusės, iškelia didaktiką kaip lygiateisę su ja discipliną, kurios po to negalima pavadinti pedagogine disciplina.

Kas privalu manyti apie šitokį santykių nustatymą tarp pedagogikos ir didaktikos? Skaitant Willmanno veikalus negalima nesigėrėti giliomis autoriaus analizėmis, plačia istorine perspektyva, turtingomis gyvenimo koncepcijomis ir įsigyvenimu į ugdymo problemas. Tačiau reikia konstatuoti faktas, kad ugdymo moksle Willmannas yra labiau istorikas monografistas negu sistematikas, ir tai jaučiama jau pedagogikos mokslo supratime bei suskirstyme. Jis ima du pagrindiniu ir tipingu ugdomųjų pareigų kompleksu, t. y. auklėjimą ir lavinimą, kaip juodu reiškėsi dažniausiai istorijoje, ir skiria jiemdviem tyrinėti du lygiateisiu mokslu. Subjektyviai, t. y. atsižvelgiant į tai, jog pats Willmannas buvo pasiryžęs ištirti auklėjimo bei lavinimo problemas visoje jų platumoje, galima pateisinti jo didaktikos kaipo lavinimo mokslo supratimas. Tačiau reikia pasakyti, kad pedagogas sistematikas turėtų pasielgti kitaip. Yra aišku, jog auklėjimas ir lavinimas gali būti suvestas prie aukštesnės ir platesnės sąvokos. Tokia sąvoka, mano supratimu, yra ugdymas apskri-

tai. Šitas žmogaus *ugdymas plačia prasme gali ir privalo būti vieno plataus mokslo objektas.* Jei auklėjimo ir lavinimo mokslai laikomi nepriklausomais viens nuo antro mokslais, kuriems skiriami pedagogikos ir didaktikos vardai, tai ugdymo mokslui apskritai nebelieka vardo, tuo tarpu kai yra aiškiai nujaučiamas reikalas apimti ugdomųjų pareigų visumą vieno mokslo sistemoje. Šitas reikalas verčia laikyti žmogaus fizinio bei dvasinio ugdymo mokslą vieningu savo pagrinde ir suteikti šitam mokslui bendrą pedagogikos vardą, nes pedagogikos žodžio reikšmėje nėra nieko, kas galima būtų taikyti išimtinai auklėjamajai ugdymo pareigai.

Norint toliau sistemingai suskirstyti pedagogiką, kaipo ugdymo mokslą, reikia orientuotis pagal tai, kaip galima suskirstyti pats ugdymas. Ugdymas ruošia žmogų pilnutiniam gyvenimui, todėl kiek esama pagrindinių sričių pilnutiniame gyvenime, tiek gali būti pagrindinių dalių ugdymo moksle. Fizinę prigimtį atitinka fizinio mankštymo arba lavinimo mokslas; kultūrą kultūrinio lavinimo, arba kultūrinimo, mokslas; pagaliau religiją – religinio auklėjimo, arba religinimo, mokslas. Istorinis patyrimas, kad ir Willmanno atsitikimu, parodo, jog kultūrinis lavinimas yra tiek sudėtingas dalykas, jog nėra galima jis suimti vieno mokslo disciplinoje. Yra reikalo jį suskirstyti į atskiras ugdomąsias pareigas. Tačiau tolimesnis kultūrinio lavinimo skirstymas eis jau ne gyvenimo sritimis, bet žmogaus galiomis, kuriomis pedagogikos atžvilgiu yra žmogaus protas, valia ir estetinis jausmas. Sulig tuo gauname tris naujas pedagogikos šakas: protinimo, dorinimo ir estetinimo mokslus. Tokiu būdu vieninga savo pagrindu pedagogikos sistema gali būti tikslingai suskirstyta į penkias šakas, atitinkančias fizinį lavinimą, protinimą, dorinimą, estetinimą ir religinimą, neskaitant jos bendrosios dalies, kuri turi pedagoginio įvado reikšmę.

Viena iš svarbiausių pedagogikos dalių, kuri istorijoje kartais pridengdavo sykiu kitas pedagogikos dalis, yra protini-

mo mokslas, kuris vokiškai išreiškiamas posakiu *Unterrichtslehre*, kas reiškia mokymo mokslą. Mokymo mokslui pavadinti vartojamas žodis didaktika, kilęs iš graikų žodžio διδάσκειν, kas reiškia „mokyti". Pagal istorinę savo prasmę ir istorinę savo kilmę didaktikos vardas visai pritinka mokymo mokslui. Tačiau jei didaktikos kaipo lavinimo mokslo supratimas yra per platus, tai jos supratimas kaipo mokymo mokslo yra jau per siauras. Mokymo sąvoka per daug pabrėžia žinių teikimo momentą, tuo tarpu proto galios tinkamas išlavinimas yra svarbesnis dalykas už įsigytą mechaniniu būdu erudiciją. Vidury tarp lavinimo ir mokymo gali būti pastatyta intelektualinio, arba protinio, lavinimo sąvoka, kuri ir išreiškiama mūsų žodžiu „protinimas". Senas didaktikos vardas ir gali būti pritaikytas šitaip suprasto protinimo mokslui. Žodis „protinimas" nurodo, kuri žmogaus galia yra ugdymo objektu šitame moksle, bet nenurodo, kokiomis priemonėmis tai daroma, kaip kad nurodo žodis „mokymas". Faktinai to daryti ir neprivalu, nes tokiu būdu lengvai galima per daug susiaurinti didaktikos mokslas. Žodžiu tariant, mūsų žodis „protinimas" gerai išreiškia intelektualinį lavinimą, kuris turėtų sudaryti tiesioginį didaktikos objektą.

Taigi, kaip matome, didaktika neapima viso lavinimo, pavyzdžiui, estetinio lavinimo, bet iš kitos pusės, ji nepasitenkina vieno mokymo klausimais ir aprėpia visas intelektualinio, arba protinio, lavinimo problemas. Mokymas ir intelektualinis lavinimas nėra lygaus turinio sąvokos: intelektualinis lavinimas yra platesnė sąvoka už paprastą mokymą. Pagal šitą intelektualinio lavinimo supratimą ir buvo mano padaryta išvada, jog didaktika privalu pavadinti ne mokymo, bet intelektualinio lavinimo, arba trumpiau tariant, protinimo mokslas. Čia turiu paminėti dar vieną didaktikos aptarimą, būtent tą, kuris išreiškia protinimo sąryšį su auklėjimu apskritai. Pavyzdžiui, Göttleris aptaria didaktiką kaipo auklėjamojo mokymo teoriją: *Didaktik als Theorie des erziehlichen*

Unterrichtes, kur posakis *der erziechliche Unterricht* reiškia tą pat, ką ir *der erziehende Unterricht*. Auklėjamasai mokymas savo turinio prasme sąmoningai jungia protinimą ir dorinimą ugdomajame veikime. Tie pedagogai teoretikai, kurie aptaria didaktiką kaipo auklėjamojo mokymo teoriją, visai teisingai tvirtina, jog panašiai kaip tikras dorinimas negali apsieiti be tam tikro mokymo arba bent be pamokymų, taip ir tikras protinimas negali ir neprivalo apsieiti be vienlaikio dorinio auklėjimo. Jei protinimas yra gerai vedamas, tai jis, net netaikomas dorinimo tikslams, turi vis dėlto auklėjamosios reikšmės. Visų pirma jau pats mokymas drausmina žmogaus dėmesį, versdamas sutelkti visas dvasios pajėgas viename mokomajame dalyke. Susitelkimas yra jau tam tikras susivaldymas, kuris turi auklėjamosios įtakos tvirtam būdui susidaryti. Gerai sutvarkytas mokymas išvysto mokinyje tvarkingumą, punktualumą, švarumo meilę, nes visa tai yra jam būtinos sąlygos, nuo kurių pareina mokslo sėkmingumas. Mokykloje mokymas turi dargi visuomeninės reikšmės, būtent todėl, kad sutelktinis darbas iš kiekvieno dalyvio reikalauja mokėjimo prisitaikyti prie visos draugijos ir šiaip ar taip su šia sutarti. Žodžiu tariant, kur darbo sėkmingumas pareina nuo dalyvių sutarimo, ten pats darbas, tinkamai atliekamas, auklėja visuomeninius nusiteikimus. Pagaliau tinkamas mokymo būdas, suprastas ne tik kaipo žinių teikimas, bet ir kaipo dvasinių galių, pavyzdžiui, proto lavinimas, išvysto mokiniuose tam tikrą dvasios nepriklausomumą, iniciatyvą, kuriamąsias pajėgas, žodžiu tariant, tai, kas turi sprendžiamosios reikšmės žmogaus asmenybei, jai apsisprendžiant dėl gyvenimo pakraipos ir nusistatant naujam kūrybos darbui.

Lengva suprasti, kiek turi padidėti auklėjamoji protinimo reikšmė, kai protinimo priemonės bus sąmoningai bei planingai derinamos su auklėjimo tikslais. Dabar jau ne atskiri pamokymai ir ne atsitiktinės protinimo išdavos, bet

visa protinimo sistema, t. y. mokomosios medžiagos parinkimas, sutvarkymas ir teikimo būdas, šiaip ar taip tarnauja auklėjimo uždaviniams. Protinimas, kuris stengiasi ne tik suteikti žinių auklėtiniams, bet ir lavinti kiek galint visas jų dvasines galias ir tarp kitko auklėti žmogaus valią ir būdą, yra auklėjamasis protinimas.

Anąkart ėjo kalba apie tai, kaip reikia suprasti didaktikos mokslas. Minties eiga, trumpai tariant, buvo šitokia. Ryškiausia pažiūra, kuri pasitaiko šiuo klausimu, yra ta, kuri vadina didaktikos vardu lavinimo mokslą ir priešpastato šitą mokslą pedagogikai, kaipo auklėjimo mokslui. Tuomet gaunamu du lygiateisiu mokslu: pedagogika ir didaktika, taigi faktinai didaktika nėra jau pedagoginis mokslas, nes pastarasis yra susiaurinamas auklėjimo ribose. Sprendžiant klausimą, ar šitokis didaktikos priešpastatymas pedagogikai gali būti pateisintas, reikia visų pirma atsižvelgti į tikrą lavinimo ir auklėjimo santykiavimą. Lavinimas ir auklėjimas įeina į platesnę ugdymo sąvoką, taigi juodu, iš vienos pusės, neišsemia viso ugdymo, o iš antros pusės, dalinai sueina savo plotmėmis.

Priešpastatyti pedagogika ir didaktika, kaipo du lygiateisiu mokslu, tyrinėjančiu vienas auklėjimą, antras lavinimą, pasirodo netikslu dėl įvairių priežasčių: 1) todėl, kad auklėjimas ir lavinimas dalinai sueina savo plotmėmis, 2) todėl, kad juodu neišsemia viso ugdymo ploto ir 3) todėl, kad pedagogikos vardas racionaliausia rezervuoti viso ugdymo mokslui, kaip kad daro žymiausia pedagogų teoretikų dalis. Žodžiu tariant, didaktikos supratimas kaipo lavinimo mokslo yra per platus, nes galima kalbėti ne tik apie intelektualinį lavinimą, bet ir apie estetinį ir net fizinį lavinimą.

Užtat kai didaktika yra suprantama kaipo pedagogikos dalis, jos supratimas gali būti per siauras, jei ji yra aptariama pagal etimologinę žodžio reikšmę, t. y. jei didaktikos vardu yra vadinamas mokymo mokslas (*didaskein* – moky-

ti). Mokymas tėra viena, tiesa, svarbiausia ir pagrindinė, intelektualinio lavinimo priemonė. Būtų netikslinga neimti šia proga viso intelektualinio lavinimo, kuris lietuviškai galima išreikšti vienu žodžiu „protinimas". *Tokiu būdu didaktika yra intelektualinio lavinimo, t. y. protinimo, mokslas.*

Bet kai kas nepasitenkina didaktikos supratimu kaipo protinimo mokslo ir šia proga kvalifikuoja protinimą tam tikru būdu. Pavyzdžiui, Göttleris didaktikos vardu vadina auklėjamojo protinimo mokslą. Norint susekti, ar šitokis didaktikos mokslo aptarimas gali būti racionaliai pateisintas ir kokiu būdu protinimas gali sąmoningai ir planingai tarnauti auklėjimo uždaviniams, tenka prisiminti šis tas iš bendrosios pedagogikos mokslo dalies apie pagrindines ugdomąsias pareigas.

Kiekvienoje ugdymo srityje gali bei privalo reikštis formalinė išvystomoji ir materialinė perteikiamoji ugdymo pareiga. Pavyzdžiui, protinimo srityje materialinė ugdymo pareiga turi savo uždaviniu žinių perteikimą mokiniams; ogi formalinė ugdymo pareiga statosi tikslu išlavinti pažinimo išgales, t. y. išviršines jusles, tarnaujančias patiriamajam jutimui, išvidines jusles, tarnaujančias vaizdavimui, ir pagaliau proto galią, tarnaujančią mąstymo reikalui.

Savo ruožtu išvystomoji protinimo pareiga reiškiasi neigiamuoju ir teigiamuoju būdu. Neigiamasis protinimo būdas, vadinamas drausminimu, stengiasi draudimu bei baudimu pašalinti visas kliūtis, kurių gali būti belavinant protines žmogaus galias. Pavyzdžiui, dera drausminti mokinio dėmesį, kaipo būtiną protinimo sąlygą. Teks net kartais kurį mokinį nenuoramą nubausti, kad pabaudos baimė padėtų jam apvaldyti savo dėmesį.

Tačiau pagrindinis gero ugdymo ir todėl taip pat gero protinimo uždavinys turi būti siekiamas teigiamuoju būdu, taip sakant, skatinimo priemonėmis. Skatinimas sykiu su drausminimu ir sudaro išvystomosios ugdymo pareigos teigiamąją

ir neigiamąją pusę. Skatinimas stengiasi, taip sakant, pozityviu, arba teigiamuoju, veikdymu išvystyti žmogaus galias. Jis, žodžiu tariant, stengiasi sužadinti savarankišką žmogaus galių veikimą, pateikti joms maisto ir jas vaduoti reikiama pakraipa. Kai mokytojas, įdomiai sutvarkęs pamokos turinį, stengiasi sužadinti savarankišką mokinių protavimą ir tuo pačiu suima visą jų dėmesį ir veda juos į pasistatytą tikslą, galima pasakyti, jog jo einama teigiamojo skatinimo keliu. Pridėsiu dar šia proga taisyklę, jog juo geriau yra sutvarkyta teigiamoji skatinimo pareiga, juo mažiau tenka auklėtojui naudotis neigiamąja drausminimo pareiga, nes geras skatinimo metodas jau drausmina auklėtinį išvidiniu būdu be išviršinio drausminimo priemonių.

Ir štai, grįžtant prie auklėjamosios protinimo reikšmės, pasirodo, jog protinimo sistema gali tarnauti labai sėkminga skatinimo priemone auklėjimui apskritai, nenustodama, žinoma, tarnauti tiesioginiam savo tikslui, būtent – intelektualiniam lavinimui. Jei pastatysime greta vienas antro auklėjimą per moralizavimą ir auklėjimą per intelektualinį lavinimą, arba protinimą, tai turėsime pirmąjį auklėjimo būdą labiau pavadinti drausminimu, ogi antrąjį – skatinimu. Žinoma, visai be moralizavimo joks auklėjimas neapsieina, bet bus daug tikresnis auklėjimo būdas tasai, kuris auklėja žmogų nejučiomis, įveda jį į dorinę gyvenimo tvarką ir įpratina jį gyventi pagal šitą tvarką be pasipriešinimo iš jo pusės, naudodamasis vien darbo atmosfera, jo tvarka, jo turiniu, jo lavinamąja veikme. Tinkamai pastatytas mokykloje protinimas ir pajėgia šituo auklėjamuoju atžvilgiu pasiekti labai daug. Intelektualinis lavinimas gali ir privalo suteikti auklėtiniui teorinės orientacijos ir praktinio nusistatymo gyvenimo aplinkumoje. Aiškus dalykas, pats intelektualinis lavinimas, arba protinimas, nėra dar gyvenimo bei veikimo mokykla, bet jis pateikia žmogui tam tinkamo paruošiamojo išauklėjimo, kuris turi sprendžiamosios reikšmės būsimam jo gyvenimui bei veikimui. Tai pasie-

kiama tarp kitko, kaip paminėta, mokomosios medžiagos parinkimu, sutvarkymu ir pateikimo būdu.

Bendrojo lavinimo mokykloje mokomoji medžiaga, arba protinimo turinys, privalu parinkti ir sugrupuoti ne pagal teorines mokslo kategorijas, bet pagal gyvenimo sritis, į kurias naujoji karta turi būti įvesta. Trys pagrindinės gyvenimo sritys yra, kaip žinome, prigimtis, kultūra ir religija. Todėl auklėjamasis protinimas privalo ne tik pateikti žinių iš kiekvienos gyvenimo srities, bet dargi įkvėpti auklėtiniams tam tikro praktinio nusistatymo kiekvienoje iš šitų sričių; jis turi savo priemonėmis stiprinti valią, lavinti būdą, skatinti dorinį bei religinį nusiteikimą šalia paprasto nusimanymo, kuris atsiekiamas yra pamokymais ir mokymu apskritai. Žodžiu tariant, parenkant mokomąją medžiagą dera atsižvelgti į tai, kad pilnutiniam gyvenimui būtų ruošiamas pilnutinis žmogus.

Mokomosios medžiagos sutvarkymas irgi turi būti taikomas auklėjimo reikalams. Prigimtis, kultūra ir religija nėra trys gyvenimo sritys, kurios eina viena po antros, ištįsusios atskiruose gyvenimo plotuose ir atskiruose laiko tarpsniuose. Tikrame gyvenime prigimtis, kultūra ir religija viena kitą perveria, viena kitai turi savitarpio veikmės. Todėl ir protinime prigimties, kultūros ir religijos mokslai privalo ne eiti vieni po kitų įvairiais amžiaus tarpsniais, bet plisti ir pilnėti koncentriniais ratais, t. y. prigimties, kultūros ir religijos klausimai privalo būti aiškinami nuo pat pradžios iki pat galo bendroje protinimo sistemoje. Sulig tuo kaip auklėtinis bręsta, privalo rimtėti šitų klausimų statymas bei sprendimas, ir tai dargi turi eiti visuomet gretimais žingsniais. Kai viena kuri protinimo sritis (prigimtis, kultūra ar religija) atsilieka brendimo vyksme arba net išsikiša per daug į priešakį, kenčia nuo to ne tik lavinimo, bet ir auklėjimo pusiausvyra, kas negali neturėti paskui neigiamos reikšmės visam gyvenimui.

Pagaliau auklėjamosios reikšmės protinime turi ir mokomosios medžiagos teikimo būdas, arba metodas. Norint, kad

protinimas turėtų tikros auklėjamosios reikšmės, reikia visų pirma surišti mokomoji medžiaga su paties auklėtinio gyvenimu, su jo patyrimais, pergyvenimais, gyvastingais reikalais, kasdienine jo aplinkuma, o paskui padėti auklėtiniui pereiti trys nusimanymo laipsniai: pirma, suprasti šitie paprasti gyvenimo faktai, antra, iškelti aikštėn glūdįs juose dėsningumas, trečia, išsidirbti pagaliau praktinė norma savo gyvenimui bei elgimuisi. Taip vedamas protinimo vyksmas turi, aiškus dalykas, eiti nuo siauresnio gyvenimo rato prie platesnio; nuo šeimynos per bendruomenę, visuomenę, valstybę prie visos žmonijos, nuo dabarties prie praeities ir net ateities. Tik tokiu būdu pasiekiamas praktinis arba organingas žmogaus įsiaugimas bei įsijautimas į gyvenimo problemas, kas charakterizuoja tikrai išlavintą bei išauklėtą žmogų.

Iš viso, kas pasakyta, matyti, jog protinimas gali turėti auklėjamosios reikšmės ir atsitiktinai, kaipo intelektualinio lavinimo darbas, ir dėl auklėtojų nusistatymo, kaipo sąmoningai vartojama auklėjimo priemonė. Ir štai yra pedagogų teoretikų, kurie sutinka laikyti didaktiką pedagogikos dalimi vien su sąlyga, kad ji tyrinėtų auklėjamojo protinimo problemas. Pavyzdžiui, taip supranta didaktikos mokslą paminėtas jau Göttleris, kuris šituo atžvilgiu prisideda prie visos Herbarto mokyklos.

Iš tikrųjų šitokiame nusistatyme yra šiek tiek nesusipratimo. Jei net visais ugdymo atvejais protinimas būtų auklėjamuoju mokymu, vis dėlto nebūtų reikalo aptarti didaktika kaipo *Theorie des erziehlichen Unterrichtes*, arba kaipo auklėjamojo mokymo teorija. Kai sakoma, jog didaktika yra toji pedagogikos dalis, kuri turi savo objektu ne auklėjamąjį protinimą, bet protinimą apskritai, tai šitokis pasakymas anaiptol dar nereiškia, jog atskirą didaktikos objektą atitinka protinimo pareiga, visai atskirta ugdomajame veikime nuo kitų ugdymo pareigų. Tai vien tereiškia, jog didaktikos aptarimas neprivalo dar susiaurinti jos objekto nurodymu, kokiu esti daž-

niausiai šitas objektas, t. y. protinimas, pastatytas į santykius su kitomis pedagoginio veikimo sritimis. Pats Göttleris pripažįsta, jog šalia bendro auklėjamojo mokymo yra dar, pirma, grynai mokslinio mokymo, kuris tepasitenkina įvedimu į mokslo sritį, kaip dėstymas universitete; antra, profesinio mokymo, kuris pateikia žinių bei sugebėjimų specialiai profesijai; ir trečia, lavinamojo mokymo, kuris suteikia teorinės orientacijos vienoje kurioje kultūrinio gyvenimo srityje. Tačiau kyla čia klausimas, nejaugi bendrieji didaktikos dėsniai ir taisyklės neapima taip pat šitų protinimo rūšių šalia auklėjamojo protinimo? Aiškus dalykas, kad čia tegali būti viena bendra didaktika įvairioms protinimo rūšims, ir tik toji didaktikos dalis, kuri vadinama specialiąja metodika, gali specialiai atsižvelgti į atskiras įvairių protinimo rūšių ypatybes.

Esu sustojęs ilgiau prie auklėjamojo protinimo problemos tyčia, kad geriau paaiškėtų metodologinis ir pedagoginis principas didaktikos moksle. Metodologiniu atžvilgiu pakanka aptarti didaktika kaipo protinimo mokslas. Pedagoginiu atžvilgiu privalu visuomet laikyti galvoje, jog protinimas, kur ir kai tik galima, turi tarnauti auklėjimo tikslams, nenukrypdamas, žinoma, nuo tiesioginio savo uždavinio. Kitaip tariant, išskiriant didaktikos mokslui, kaipo vienai pedagogikos daliai, atskirą ugdomojo veikimo pareigą, dar nereiškia, jog pačiame ugdomajame veikime šita pareiga privalo būti izoliuota nuo kitų ugdymo pareigų.

Aš bent esu tolimas nuo intelektualistinio didaktikos supratimo ir kaipo tam prirodymą laikau reikalinga šia proga pakartoti tris pagrindinius pilnutinio ugdymo principus, kurie buvo iškelti bendrojoje pedagogikos dalyje. Yra tai pilnatvės, harmonijos ir subordinacijos principai, kurie dera išlaikyti kiekvieno žmogaus ugdyme, nežiūrint į tai, ar šito ugdymo dydrodis yra mažesnis, ar didesnis. Pilnatvės principas reikalauja, kad būtų lavinamos visos žmogaus galios (protas, valia, jausmai) ir kad žmogus būtų ruošiamas visoms

gyvenimo sritims (prigimčiai, kultūrai, religijai). Harmonijos, arba sutartinės, principas reikalauja, kad tarp atskirų žmogaus galių ir tarp atskirų žmogaus gyvenimo sričių būtų išlaikytas deramas proporcionalumas. Subordinacijos, arba priklausomybės, principas reikalauja, kad žemesnės žmogaus galios būtų palenktos aukštesnėms gyvenimo sritims. Todėl nežiūrint į tai, ar bus kalbama didaktikos dėstymo bėgyje apie protinimo santykiavimą su kitais ugdymo uždaviniais, ar nebus apie tai kalbama, visuomet privalu laikyti galvoje pagrindinis dėsnis, kad gyvoje pilnutinio ugdymo sistemoje protinimas ne tik negali, bet ir neprivalo būti izoliuotas nuo kitų ugdomųjų pareigų, kitaip tariant, protinimo nedera niekuomet suprasti grynai intelektualiniu būdu. Turint tai atmintyje bus visuomet tinkamai suprantama didaktika, kaipo intelektualinio lavinimo, arba protinimo, mokslas.

Didaktika

I. Protinimo organizacija
1. Organizuoto protinimo tipai
2. Materialinės protinimo aplinkybės
3. Išviršinės protinimo sąlygos
4. Išvidinės protinimo sąlygos
5. Mokomoji medžiaga ir jos santvarka

II. Protinimo metodologija arba metodika
1. Bendroji metodika (protinimo metodas auklėtinio prigimties atžvilgiu)
2. Specialioji metodika (protinimo metodas mokomosios medžiagos atžvilgiu)

1. Lexikon der Pädagogik von E. M. Roloff. – Freiburg i/Br., 1921.

2. *Baumgartner Heinrich.* Unterrichtslehre. – 1910. (I: 1. Mokykla. 2. Mokomoji medžiaga. 3. Mokymo metodas. 4. Mokymo priemonės. 5. Valstybiniai mokymo dėsniai. 6. Mokytojas. 7. Mokinys. II: Specialioji metodika.)

3. *Grunwald Georg.* Philosophische Pädagogik. – Paderborn, 1917. (Didaktikos skyrius tyrinėja: a) mokomąją medžiagą, b) bendrąją metodiką ir c) specialiąją metodiką.)

4. *Krieg Cornelius.* Lehrbuch der Pädagogik. (Bendroji metodika.) – 1913.

5. *Toischer Wendelin.* Theorische Pädagogik und allgemeine Didaktik. (Bendroji metodika.) – 1912.

6. *Willmann Otto.* Didaktik als Bildungslehre. – 1909.

7. *Rein Wilhelm.* Pädagogik in systematischen Darstellung. – 3 Bde. – 1911–1912.

8. *Dévaud E.* Guide de l'enseignement primaire théorique et pratique. Didactique générale. – 1917. (Protinimo organizacija ir bendroji metodika.)

9. *Barth Paul.* Erziehungs- und Unterrichtslehre. – 1919.

10. *Gessen S.I.* Osnovy pedagogiki. – Berlin, 1923. (Protinimo organizacijos principai.)

11. *Šalkauskis St.* Straipsniai, nurodyti bendrojoje mokslinio darbo metodikoje.

Protinimo esmė

Nustatęs paskutinį kartą tinkamą didaktikos supratimą, nurodžiau, kaip privalu suskirstyti didaktikos mokslas. Kaip matėme, didaktika, kaipo protinimo arba intelektualinio lavinimo mokslas, turi dvi pagrindines dalis, iš kurių

viena tyrinėja protinimo organizaciją, antra – protinimo metodologiją. Pirm negu pradėsiu tyrinėti protinimo organizacijos klausimus, man tenka iš pradžios tiksliau bei plačiau paaiškinti, kas yra protinimas apskritai, koks yra jo tikslas, kas yra pagrindinė pedagoginė vertybė intelektualinio lavinimo arba protinimo srityje ir kas yra pagrindinis protinimo uždavinys. Praėjusiais mokslo metais turėjau progos kiek paliesti šituos klausimus bendrojoje pedagogikos dalyje, ogi dabar turiu kiek panagrinėti šituos klausimus pakartojimo ir paaiškinimo tikslais.

Taigi, kas sudaro intelektualinio lavinimo, arba protinimo, esmę? – štai pirmas klausimas, nuo kurio tenka man pradėti. *Jei ugdymas apskritai yra žmogaus ruošimas gyvenimo tikslams, tai protinimas yra žmogaus paruošimas intelektualinės kultūros tikslams.* Protinimas, taip sakant, veda žmogų į intelektualinį subrendimą, kurio reikalauja tiek dabartinis intelektualinės kultūros stovis, tiek ir jos pažanga. Toks yra bendriausias protinimo aptarimas, kuris tačiau reikalauja tolimesnių aiškinimų. Visų pirma, kai kalbama apie intelektualinę, arba protinę, visuomenės kultūrą, reikia skirti joje statinė bei dinaminė jos pusės. *Statinę protinės kultūros pusę sudaro objektyvi žinija, jau įgyta ir šiaip ar taip objektyvuota mokslo pavidalu. Dinaminę protinės kultūros pusę sudaro subjektyvus žmonių sugebėjimas pasisavinti jau įgytą pirm ėjusių kartų žiniją ir ją toliau plėsti naujais intelektualiniais laimėjimais.*

Protinimas privalo atsižvelgti į abi šitiedvi protinės kultūros puses ir tai jis iš tikro pasiekia pildydamas dvi pagrindines ugdomąsias pareigas, kuriomis yra materialinė perteikiamoji ir formalinė išvystomoji ugdymo pareigos. *Perteikiamoji materialinė, arba objektyvinė, pareiga pateikia auklėtiniui reikiamo žinijos minimumo; ogi išvystomoji, formalinė arba subjektyvinė, pareiga lavina jo protines galias, kad jis pajėgtų tinkamai pasisavinti objektyvuotą žiniją, sumaniai naudotis*

jos nurodymais ir savarankiškai toliau ją plėtoti. Tiesa, ne visi auklėjami bei lavinami tolimesnei žinijos pažangai vykdyti. Tam lavinami net ne visi, kas lanko aukštąsias mokyklas. Tačiau protinimo principai pasilieka visur tie patys, nepriklausomai nuo to, ar norima suteikti žemesnio, vidurinio, ar aukštesnio protinės kultūros laipsnio. *Visur privalu perteikti auklėtiniui tam tikras žinių minimumas ir išvystyti sykiu maksimumas protinės iniciatyvos bei protinio sugebėjimo.*

Skyrimas tiek protinimo veikime, tiek ir ugdyme apskritai materialinės perteikiamosios ir formalinės išvystomosios pareigų remiasi realiu skirtumu, kurio yra gyvenime tarp jo objektyvinių, arba statinių, ir subjektyvinių, arba dinaminių, lyčių. Kai sakoma, jog gyvenime esama trijų pagrindinių sričių – prigimties, kultūros ir religijos, – atsižvelgiama labiau į subjektyvinę, arba dinaminę, jo pusę, būtent į tą pusę, kuri glūdi nematoma žmogaus viduje ir yra atremta į dinaminius veiksnius, t. y. į veikiamuosius akstinus. Bet visos šitos trys gyvenimo sritys gali objektyvuotis statinėmis lytimis, t. y. reikštis organizuotu bei išviršiniu būdu. Taip religija ir reiškiasi Bažnyčioje, kultūra – civilizacijoje, prigimtis – gamtoje. Bažnyčia, civilizacija ir gamta tėra vien objektyvinės bei statinės išraiškos toms gyvenimo sritims, kurios subjektyviniu arba dinaminiu būdu yra religija, kultūra ir prigimtis.

Tad jei ugdymas turi ruošti žmogų pilnutiniam gyvenimui, tai jis turi dairytis tiek į objektyvinę, arba statinę, tiek ir į subjektyvinę, arba dinaminę šito gyvenimo pusę. Šitas dvi gyvenimo puses ir atitinka dvi pagrindinės ugdymo pareigos: perteikiamoji, arba materialinė, ugdymo pareiga įveda žmogų į objektyvią, arba statinę, gyvenimo pusę, taip sakant, į gyvenimo aplinkumą; ogi išvystomoji, arba formalinė, ugdymo pareiga ruošia žmogų gyvenimui, taip sakant, subjektyviu, arba dinaminiu, būdu, padaro jį veikų ir sugebantį prisitaikyti prie aplinkumos. Kaip matėme, ug-

domosios pareigos turi vietos ir protinimo vyksme. Todėl, kai sakoma, jog protinimas veda žmogų į intelektualinį subrendimą arba ruošia jį intelektualinės kultūros tikslams, tai reiškia, jog protinimas vykdomas tiek žinių tiekimu, tiek ir protinių galių lavinimu.

Pakartosiu šia proga, jog, protinimui tenkinantis vien žinių teikimu, gaunamas didaktinis materializmas, ir jog, jam tenkinantis protinių galių lavinimu, gaunamas didaktinis formalizmas. Didaktinis materializmas teatsižvelgia į objektyvinę, arba statinę, intelektualinės kultūros pusę, kurią sudaro objektyvuota mokslo pavidalu žinija; didaktinis formalizmas tesiskaito su subjektyvia, arba dinamine, intelektualinės kultūros puse, kurią sudaro formalinis proto išmiklinimas. Tikras protinimas, kaipo pilnas intelektualinis išlavinimas, jungia deramoje pusiausvyroje šituodu pedagoginiu momentu, nes to reikalauja pats gyvenimas, kuriam žmogus yra ruošiamas.

Vesti žmogus į fizinį bei dvasinį subrendimą, arba ruošti jis gyvenimui, sudaro tiesioginį ugdymo uždavinį. Atitinkamai tiesioginis protinimo uždavinys yra vesti žmogus į intelektualinį subrendimą arba ruošti jis intelektualinės kultūros reikalams. Tuo tarpu kiekvienas uždavinys turi savo tikslą, kurio dėlei jis yra atliekamas ir kuris todėl yra tam tikra gėrybė. Pavyzdžiui, aukščiausioji gėrybė intelektualinio gyvenimo srityje yra tiesa, nes ji yra tasai vyriausias tikslas, kuris siekiamas šitoje gyvenimo srityje.

Protinimo tikslas

Kadangi protinimas ruošia žmogų intelektualiniam gyvenimui, tai galų gale aukščiausiu jo tikslu yra pati tiesa, kaipo absoliutinė arba nelygstamoji gėrybė. Todėl sakoma, jog *tiesa yra nelygstamoji pedagoginė gėrybė, kai ji statoma į san-*

tykius su tuo ugdomuoju veikimu, kuris vadinamas protinimu. Panašiai gėris yra nelygstamoji pedagoginė gėrybė dorinimo srityje; grožis – estetinimo srityje; pagaliau šventumas – religinimo srityje. Šalia šitų keturių nelygstamųjų pedagoginių gėrybių – tiesos, gėrio, grožio ir šventumo – reikia dar pastatyti viena reliatyvi, arba lygstamoji, pedagoginė gėrybė, kuria yra fizinė galybė ir kuri atitinka fizinio lavinimo sritį.

Nesunku yra pastebėti, jog tose objektyvinėse, arba statinėse, gyvenimo lytyse, apie kurias buvo kalbėta anksčiau, glūdi objektyvinės pedagoginės gėrybės. Ir iš tikro žinijos pavidalu objektyvuojami laimėtos tiesos turtai, visuomenės doroje objektyvuojamos įprastos moralinės dorybės; mene objektyvuojamos sukurtos grožio dailenybės; Bažnyčioje objektyvuojamas laimėtas religinio gyvenimo šventumas; pagaliau gamtos technikoje objektyvuojama fizinė žmogaus galybė. Taigi *objektyvinės gyvenimo lytys, pateikiamos naujoms kartoms perteikiamąja ugdymo pareiga, objektyvuoja pedagoginės gėrybes, kurios ir yra ugdymo uždaviniams vedamaisiais tikslais.* Taip žinija yra ta objektyvi civilizacijos lytis, kuri objektyvuoja tiesą, kaipo aukščiausią pedagoginę gėrybę. Kai protinimo veikime žinija yra perteikiama naujoms kartoms, tiesa tarnauja šitam protinimo uždaviniui aukščiausiu tikslu, kuris čia yra siekiamas. Taigi objektyvinės pedagoginės gėrybės yra ugdymo tikslai, kurie yra siekiami atskiromis ugdymo pareigomis.

Siekdami kurio tikslo galime įvairiai nusistatyti jo atžvilgiu. Galime jam tarnauti vien pripuolamai, kiek aplinkybės mus į tai stumia; galime irgi turėti tam tikro nusiteikimo arba nuotaikos, palankios tikslingam veikimui; galime toliau turėti įgimto polinkio šitam reikalui; galime taip pat turėti įpratimo siekti šitą tikslą; pagaliau galime turėti sykiu ir palinkimo, ir įpratimo, ir sąmoningo nusistatymo, ir patyrimu išmėginto sugebėjimo eiti į šitą tikslą. Šitokis są-

moningas bei įprastas nusistatymas doros dalykuose vadinamas dorybe. Apibendrinant šitą sąvoką kitoms veikimo sritims, galima pavadinti panaši veikiančio asmens savybė pastovia bei sąmoninga dispozicija, arba lietuviškiau tariant, pastoviu bei sąmoningu nusiteikimu.

Stengdamasis ugdyti išvystomosiomis savo pareigomis subjektyvines gyvenimo lytis ugdymas gamina auklėtiniuose ne ką kita, kaip šitų pastovių bei sąmoningų nusiteikimų. Ugdymas tarsi daro auklėtinį vertą tos gėrybės, kuri sudaro ugdomojo veikimo tikslą. Jei, pavyzdžiui, protinimo srityje tiesa yra aukščiausia objektyvinė pedagoginė gėrybė, tai subjektyvią gėrybę sudarys žmogaus pastovus bei sąmoningas intelektualinis nusiteikimas suprasti tiesą, ją palaikyti savo dvasioje ir jos kaskart intensyviau siekti ateityje. *Pastovūs bei sąmoningi auklėtinio nusiteikimai ir yra ugdomosios vertybės.* Palygintos su objektyviomis pedagoginėmis gėrybėmis, jos yra subjektyvios ta prasme, jog glūdi auklėtinio prigimtyje. Taip tiesa, kaipo pedagoginė gėrybė, yra objektyvuota žinijoje, kuri perteikiama auklėtiniui tarsi iš viršaus. Atitinkąs tiesą intelektualinis nusistatymas, kaipo ugdomoji vertybė, glūdi ugdymo subjekte ir tegali būti lavinamas paties auklėtinio viduje išvystomąja ugdymo pareiga.

Reikia čia pastebėti, jog ugdomoji vertybė, palyginta su pedagogine gėrybe, yra artimesnis ugdymo tikslas. Imant visą žmogaus minties istoriją, reikia konstatuoti, jog tiesa tepasiekiama per tinkamą intelektualinį žmogaus nusiteikimą, bet ne atvirkščiai. Todėl ir intelektualiniame žmogaus lavinime artimesniu tikslu yra išvystymas jame tinkamo intelektualinio nusistatymo, per kurį jau paskui siekiamas yra ir tolimesnis tikslas, kuriuo yra pati tiesa. Esant tokiam skirtumui tarp pedagoginės gėrybės ir ugdomosios vertybės, pastaroji, kaipo artimesnis ugdymo tikslas, vadinama pirmosios atžvilgiu pedagogine priemone. Ir iš tikro tinkamas,

pavyzdžiui, intelektualinis nusiteikimas yra priemonė atžvilgiu į tą galutinąjį protinimo tikslą, kuriuo yra pati tiesa. Norint tiesą pažinti, reikia turėti tam tikrų išvidinių davinių, sugebėjimų, nusiteikimų.

Dabar jau aišku, jog ugdomąsias vertybes protinimo srityje sudaro ne perteikiamos auklėtiniui žinios, bet išvystomi jame pastovūs bei sąmoningi nusiteikimai, arba dispozicijos, kurios apreiškia jo laisvą orientaciją dirbamoje srityje ir sugebėjimą savarankišku protiniu darbu tiek taikyti įgytas žinias prie naujų aplinkybių, tiek dauginti savo žiniją naujais patyrimais bei protiniais išvedžiojimais. Ugdomuoju laiku arba brendimo metu auklėtiniui, aiškus dalykas, negali būti suteiktos visos žinios, reikalingos būsimam jo gyvenimui, nei pilnai išvystytos protinės jo galios. Sudaryti jame atitinkami polinkiai bei nusiteikimai gali tačiau nustatyti jį tokiu būdu, kad jam bus visados lengva prisitaikyti prie reikalavimų, kurių gyvenimas statys jo protiniam sugebėjimui. Todėl atsižvelgiant į pagrindinę ugdomąją vertybę protinimo srityje reikia pasakyti, jog protinimas turi išvystyti auklėtinyje maksimumą intelektualinio sugebėjimo siekti tiesos, turint tą minimumą žinių, kuris jam yra perteiktas.

Protinimo uždavinys

Prie suteiktų paskutinį kartą įvedamųjų pastabų pravers pridėjus dar vieną, būtent, kaip privalu suprasti protinimo uždavinys. Visų pirma nedera painioti tikslo su uždaviniu, nors tuodu dalyku yra apskritai surištu vienas su antru. *Tikslas yra siekiamoji priežastis, arba tai, ko dėlei kas nors daroma arba įvyksta. Uždavinys yra tai, kas privalu daryti, norint tikslą pasiekti.* Taigi tolimiausias protinimo tikslas yra tiesa, kaipo pedagoginė gėrybė. Artimesnis protinimo tikslas yra tin-

kamas intelektualinis nusiteikimas, reikalingas tiesai pasiekti. Kaipo pedagoginė vertybė, šitas nusiteikimas yra jau ugdomoji priemonė tolimiausio tikslo atžvilgiu. *Ugdomasis protinimo uždavinys yra tai, kas privalu daryti auklėtiniui, kad jis galėtų pasiekti* galutinąjį tikslą, t. y. tiesą. Šitas netiesioginis tikslas reikės siekti čia per tiesioginį tikslą, kuriuo yra tinkamas intelektualinis išsilavinimas, nes šita ugdomoji vertybė tarnauja priemone tiesai pasiekti. Iš čia galime jau išvesti ugdomojo uždavinio aptartį. *Ugdomasis uždavinys yra ne kas kita, kaip užduotas ugdomojo tikslo pasiekimas suteikimu jo prigimčiai atitinkamo pastovaus bei sąmoningo nusiteikimo.*

Lengva iš čia padaryti bendra išvada, jog ugdomasis uždavinys reikalauja sujungti tam tikra prasme ugdomąjį tikslą su auklėtinio prigimtimi; todėl jis nustatomas, iš vienos pusės, tikslo turiniu, o iš antros pusės, auklėtinio prigimties savybėmis. Geriausias ugdymo tikslas gali būti sukompromituotas ir todėl neįvykdomas, jei atitinkamas pedagoginis uždavinys bus sprendžiamas neatsižvelgiant į auklėtinio prigimties galimybes ir atitinkančias ją veikimo priemones. Todėl pildydamas kurį nors ugdymo uždavinį, pedagogas privalo sykiu laikyti galvoje tiek ugdomąjį tikslą, tiek savo auklėtinio prigimtį. Tik derinant tikslą su įgimtomis auklėtinio galiomis bei linkmėmis, galima tinkamai atlikti pedagoginiai savo uždaviniai. Kitaip negalima tikėtis sėkmingumo iš savo darbo. Geras, pavyzdžiui, yra tikslas išaiškinti didaktikos dėsnius kultūros filosofijos šviesoje, kas faktinai šiandien mano daroma. Bet jei sausai suteikiamas pradedantiems savo studijas universitete klausytojams toks filosofinių sąvokų gausumas, kuris man teko sukrauti į šios dienos paskaitą, tai lengvai galima atbaidyti žmones nuo bet kurios didaktikos ir nuo bet kurios filosofijos. Turėjome juk čia:

1) objektyvias gyvenimo lytis ir
   subjektyvias gyvenimo lytis,

2) statinę intelektualinės kultūros pusę ir dinaminę intelektualinės kultūros pusę,
3) objektyvias pedagogines gėrybes ir subjektyvias ugdomąsias vertybes,
4) galutinąjį netiesioginį ugdymo tikslą ir artimesnį tiesioginį ugdymo tikslą,
5) materialinę perteikiamąją ugdymo pareigą ir formalinę išvystomąją ugdymo pareigą.

Iš tikrųjų tai tėra du dalyku – ugdymo tikslas ir ugdymo uždavinys, imamu penkiais įvairiais atžvilgiais. Tai supratus, lengviau atslūgs tas painiavos įspūdis, kurio gali susidaryti bepradedantiems universitete savo studijas klausytojams. Kad šitie dalykai dar geriau paaiškėtų, surašysiu paminėtųjų sąvokų schemą.

1. a) Objektyvinės gyvenimo lytys, b) subjektyvinės gyvenimo lytys.

2. a) Statinė kultūros pusė, b) dinaminė kultūros pusė.

3. a) Objektyvinės pedagoginės gėrybės, b) subjektyvinės ugdomosios vertybės.

4. a) Galutinas netiesioginis ugdymo tikslas, b) artimesnis tiesioginis ugdymo tikslas.

5. a) Materialinė perteikiamoji ugdymo pareiga, b) formalinė išvystomoji ugdymo pareiga.

6. a) Didaktinis materializmas, b) didaktinis formalizmas.

Literatūra

1. *Šalkauskis S.* Pilnutinio ugdymo gairės//Romuva, 1922, Nr.2, p. 67–88.

2. *Šalkauskis S.* Mokyklų tipai//Lietuvos mokykla, 1923, sąs. 2, p. 433–453.

3. *Šalkauskis S.* Pilnatvės, sutartinės ir priklausomybės principai ugdymo sistemoje//Lietuvos mokykla, 1924, sąs. 7, p. 285–296.

Pereitą kartą kalbėjau apie protinimo, kaipo didaktikos objekto, esmę, tikslą, ugdomąsias vertybes bei uždavinius, rišdamas šituos klausimus su bendra ugdymo sistema. Šiandien man tenka panagrinėti mokymo sąvoką, kuri yra ankštai surišta su protinimo darbu. *Protinimas yra dalis ugdymo apskritai, ogi mokymas yra pagrindinė protinimo pareiga.* Todėl, eidami nuo protinimo sąvokos prie mokymo sąvokos, einame nuo platesnio prie siauresnio dalyko.

Kalbant apie mokymą, reikia visų pirma skirti jis nuo pamokymo. Žodžius „mokymas" ir „pamokymas" teskiria priešdėlis „pa-", kuris suteikia tačiau nemažo faktino skirtumo žodžiui, su kuriuo rašomas. Priešdėlis „pa-" apriboja dalyką: jis iš nuolatinio plačiai suprantamo veikimo išskiria vieną baigtą veiksmą, pritaikytą labiau prie konkretinių aplinkybių. Pavyzdžiui, tokio skirtumo yra tarp žodžių: sakymas, pasakymas, pasaka; skaitymas, paskaitymas, paskaita; žiūrėjimas, pažiūrėjimas, pažiūra; rodymas, parodymas, paroda. Atitinkamai sutaria ir žodžiai „mokymas", „pamokymas", „pamoka". Palygintas su pamokymu, mokymas yra platesnis, nuolatesnis ir bendresnis dalykas. Vokiečių kalboje mūsų žodį „pamokymas" atitinka žodis *die Belehrung*, ogi žodį „mokymas" – *das Lehren*.

Toks yra etimologinis skirtumas tarp žodžių „mokymas" ir „pamokymas". Pedagoginis skirtumas visai atitinka šitą etimologinį skirtumą. Kai bendrojoje pedagogikos dalyje turėjau kalbėti apie pagrindines ugdomąsias pareigas, arba funkcijas, matėme, jog pamokymas yra viena iš trijų priemonių, kuriomis reiškiasi išvystomoji skatinamoji ugdymo pareiga. Visas ugdymas reiškiasi formaline bei materialine pareiga, kurios kitaip vadinamos išvystomąja ir perteikiamąja ugdymo pareigomis. Išvystomoji pareiga savo ruožtu reiškiasi skatinimu ir drausminimu, t. y. teigiamuoju ir nei-

giamuoju būdu. Pagaliau išvystomasis skatinimas naudojasi trimis priemonėmis: pratinimu, pamokymu ir įkvėpimu. Pratinimas sudaro pastovių ugdomųjų nusiteikimų, arba įpročių, pamokymas suteikia jiems sąmoningumo, įkvėpimas daro nusiteikimus reikšmingus auklėtinių ateičiai. Iš to, kad pamokymas yra bendroji ugdomojo veikimo priemonė, galima padaryti išvada, kad pamokymas gali būti pritaikytas visoms ugdomojo veikimo sritims. Ir iš tikro, ar pamokymas, pavyzdžiui, nėra reikalingas fizinio lavinimo srityje? Čia svarbu ne tik laikytis tam tikrų fizinio gyvenimo taisyklių, bet ir nusimanyti apie jas. Aklas pildymas taisyklių, apie kurias nėra nusimanoma, yra labai nepatikimas ir lengvai gali iškrypti iš protingų vėžių. Kad taisyklių pildymas būtų sąmoningas, reikia, kad tas, kas jas taiko savo veikime, jas suprastų ir būtų įsitikrinęs jų racionalumu. Šito įsitikrinimo ir gali pateikti pamokymas, kuris nėra įsakymų davimas, bet greičiau auklėtinių įtikrinėjimas apie įsakymų bei taisyklių tikrumą ir protingumą. Praėjo jau laikai, kai auklėjimas tebuvo pagrįstas viena subordinacija arba aklu klusnumu. Mūsų laikai, kurie, iš vienos pusės, pasižymi visuomeniniu demokratizmu, o iš kitos pusės, moksliniu kritiškumu, reikalauja, kad auklėtinyje būtų plėtojamas didžiausias sąmoningumas, didžiausia iniciatyva ir laisvas apsisprendimas protingais principais. Šitas reikalavimas turi, kaip sakyta, reikšmės ne tik protinimo sričiai, kur sąmoningumas bei kritingumas reikalaujamas *ex officio*[1], bet ir visoms kitoms ugdymo sritims. Visur, ar tai bus dorinimas, ar estetinimas, ar religinimas, pamokymas visuomet yra viena iš svarbiausiųjų ugdomųjų priemonių.

Reikia taip pat pastebėti, jog pamokymams gali duoti progos įvairių įvairiausios aplinkybės bei atsitikimai. Žaislai ir sportas, pavyzdžiui gali suteikti progos vedėjui pamokyti dalyvius apie pagrindinius fizinio lavinimo principus. Auklėtojo bendravimas su savo auklėtiniais gali

duoti pirmajam progos pamokyti pastaruosius apie grynai išviršinio laikymosi arba mandagumo taisykles. Įvairūs atsitikimai iš mokyklos gyvenimo gali būti panaudoti pamokymams apie etinius elgimosi principus. Ekskursijas galima surišti su visuomeninio turinio pamokymais. Lankymasis į parodas, koncertus ir dalyvavimas meno įmonėse gali reikalauti estetinio turinio pamokymų. Religiniai dvasios reikalai, kylą aikštėn jaunimo gyvenime, gali pakišti geros progos dvasinio bei asketinio turinio pamokymams. Pripuolamųjų aplinkybių pamokymams teikti gali būti labai daug ir jų reikšmė gali būti labai didelė, jei auklėtojai bus gerai pasiruošę daryti juos tinkamu būdu. Kartais pripuolamieji pamokymai gali daugiau sverti negu specialiai sutvarkytos pamokos, nes gali labiau sutarti su auklėtinių gyvenimo reikalais, su momento aplinkybėmis, gali gyviau pratarti į jų sielas ir todėl sudaryti jose gajesnių įspūdžių. Žinoma, visa tai gali turėti tokios teigiamos reikšmės, jei auklėtojas mokės išlaikyti reikiamą taktingumą bei matą. Pamokymai, per daug žodingi ir mažai pritaikyti prie aplinkybių ir dargi beriami be reikalo mažiausia proga, gali pasidaryti įkyrūs ir net iššaukti visai nepageidaujamos reakcijos. Faktinai tai neretai atsitinka, kai, pavyzdžiui, sausas moralizavimas virsta tikra demoralizavimo priemone. Štai kodėl sakoma, jog dorinių pamokymų įtakingumas yra atbulame santykyje su jų ilgumu bei dažnumu. Toks pats santykis yra ir su klausytojų skaičiumi, todėl rimtais atvejais patariamas pavienis pamokymas.

Jei vieną kurį pamokymą sutvarkysime išviršiniu bei išvidiniu būdu, žodžiu tariant, suorganizuosime vietos, laiko ir turinio atžvilgiu, tai gausime pamoką. Bet šitaip suprantama pamoka yra jau viena atskira mokymo dalelė arba vienas šito mokymo momentas, nes mokymas yra sistemingas protinės auklėtinių galios lavinimas priklau-

somybėje nuo planingo teikimo jiems mokslinių žinių. Šitas bendras mokymo aptarimas jungia savyje išvystomąją ir perteikiamąją ugdymo pareigas, nes mokyme jungti šituodu dalyku visai neišvengiama. Žinios gali būti, iš vienos pusės, perteiktos ir, iš antros pusės, pasisavintos, jei auklėtinis pasižymi tinkamai išlavinta proto galia. Antra vertus, protinė auklėtinio galia tegali būti išvystoma vien sąryšyje su perteikimu jam tam tikrų žinių minimumo. Galima mokymas atskirti nuo dorinimo, nors šito daryti ugdymo sistemoje, kaip žinome, neprivalu; bet atskirti mokyme protinės galios lavinimas nuo žinių perteikimo yra faktinai negalimas dalykas, nors galima suteikti persvaros pirmajai ar antrajai mokymo pareigai. Jei taip faktinai yra, tai ir mokymo aptartis turi apimti abu tuodu momentu, o kadangi tarp protinės galios lavinimo ir žinių teikimo yra iš dalies tokio santykio, kokio esama tarp tikslo ir priemonės, tai mokymo aptartis gali imti į savo pagrindą visų pirma protinės galios lavinimą, kuris paskui papildomas nurodymu į pagrindinę priemonę, būtent į žinių teikimą. Pripuolamieji pamokymai gali irgi lavinti auklėtinio protinę galią ir turtinti jį žiniomis, bet tai čia nedaroma planingai bei metodingai nei auklėtinio prigimties, nei perteikiamųjų žinių atžvilgiu. Net pats auklėtinis savo patirtimi gali lavintis ir semti žinių iš savo aplinkumos, bet šitaip įgytame sugebėjime protauti ir šitaip surinktose žiniose bus dar mažiau tvarkos ir nuoseklumo.

Mokymas ir stengiasi visų pirma įnešti į protinį auklėtinio išsivystymą tam tikros tvarkos, atskirti tai, kas šitame išsivystyme buvo klaidinga, nuo to, kas jame yra teisinga, ir vesti jisai toliau sąmoningai nusakytu keliu, kaip to reikalauja didaktinis planingumas bei metodingumas. Tai yra pagrindinė arba esminė žymė, kuri jį skiria nuo panašių, labiau atsitiktinių, ugdomojo veikimo apraiš-

kų, pavyzdžiui, nuo pripuolamo pamokymo, prakalbos, paskaitos, pamokslo, pamokomojo laiško ir t. t. Iš šitos pagrindinės arba esminės mokymo žymės plaukia jau kitos labiau konkretinės jo žymės arba savybės. Taip laiko atžvilgiu mokymas trunka ilgiau negu visi kiti panašūs į jį lavinimo darbai. Turinio atžvilgiu mokymas apima didesnį plotą, pasižymintį tam tikra visuma. Ugdomosios pažangos atžvilgiu mokymas planingai eina nuo to, kas yra mokinio pasisavinta, prie to, kas privalu toliau palaipsniui savintis. Metodo atžvilgiu mokymas skaitosi su psichologinėmis individualinio savinimosi sąlygomis. Įsiminimo bei pasisavinimo atžvilgiu mokymas rūpinasi išvystyti mokinyje pratybomis sugebėjimą praktiniu būdu taikyti savo žinias ir išsilavinimą prie mokslo ir gyvenimo reikalavimų. Kartais yra čion pridedama tai, jog mokymo objektu yra bebręstąs jaunimas, tačiau tai dar nėra visuotina mokymo žymė, nes yra irgi mokymo, taikomo suaugusiems lavinti; suaugusiųjų mokyklų esama ir pas mus Lietuvoje; todėl mokymo negalima apriboti vien nesuaugusiais mokiniais. Kartais mokymas yra apribojamas žodiniu, arba sakomuoju, aiškinimu, tuo tarpu yra dar mokymo per laiškus. Toks mokymas per korespondenciją buvo gana praplitęs Amerikoje jau prieš karą, ogi karo metu jis rado pritaikymo belaisvių tarpe, kai jie, užmesti į užkampius, ėmė naudotis kitų žmonių mokomąja pagalba per laiškus, kuriuose buvo sistemingai dėstomi įvairūs bendrojo bei specialiojo lavinimo dalykai. Dabar galima dar kalbėti apie radiomokymą. Kad ir paimtas plačiausia prasme, mokymas vis dėlto neapima visos protinimo plotmės. Protinimas, kaipo intelektualinis lavinimas, suima į save ne tik sistemingą mokymą ir pripuolamus pamokymus, bet dargi visą eilę šalutinių pareigų, pavyzdžiui, epizodines iškilmingas paskaitas, vadovavimą mokinių lavinimosi kuopelėms, raginimą prie knygų skaitymo ir

apskritai auklėtinių skaitybos tvarkymą ir t. t. Visa tai įeina į plačiai suprasto protinimo sistemą, bet tuo pačiu dar neįeina į mokymo sritį. Mokymas, galima sakyti, sudaro 90 nuošimčių viso protinimo, nes jis yra svarbiausia ir žymiausia protinimo pareiga, bet vis dėlto neprivalu ignoruoti tų 10 nuošimčių darbo, kuris pripuola šalutinėms protinimo pareigoms, nes reikšmės jos gali turėti neproporcionaliai daug daugiau. Iš ką tik paminėtų pareigų turi intelektualiniam lavinimui labai didelės reikšmės, pavyzdžiui, mokinių skaitybos klausimo tvarkymas. Reikia pasakyti, kad joks bendras lavinimas negali apsieiti be knygų skaitymo iš mokinių pusės. Todėl čia bus didelio uždavinio auklėtojui parinkti tinkamų knygų sąrašą, sutvarkyti knygų skolinimą, raginti prie jų skaitymo, nurodinėti skaitymo ir apskritai knygų panaudojimo būdą, kontroliuoti skaitomų knygų supratimą ir t. t. Knygų skaitymo klausimas gali būti surištas su lavinimosi kuopelių veikimu, kur gali išeiti aikštėn šitas papildąs mokymą darbas. Šitoje vietoje, žinoma, negaliu gilintis į tokius specialius dalykus. Primygtinai tik turiu čia pabrėžti, jog, be mokymo intelektualinio lavinimo srityje, yra pedagogui dargi labai svarbių pareigų, nuo kurių šiaip ar taip pareina protinis auklėtinių išsilavinimas ir kurios todėl neprivalo būti jo pamirštos. Dažniausiai, deja, mokytojai supranta savo pareigas labai formaliai ir tesitenkina pamokų dėstymu. Tuo tarpu gerai suprasdami savo pareigas mokytojai turėtų ne tik mokyti, bet irgi solidariai vadovauti visam intelektualiniam savo mokinių vystymuisi, pavyzdžiui, knygų skaitymo tvarkymu, dalyvavimu lavinimosi kuopelėse, epizodinėmis paskaitomis ir t. t. Čia vėl reikalingas didelis mokytojų taktingumas ir saikas, nes neatsargus ir per daug stačiokiškas kišimasis į šitas mokinių veikimo sritis, kurios išeina iš klasinio darbo ribų, ne tik negali turėti teigiamosios įtakos, bet dargi gali atnešti

nemaža žalos, sukiršindamas mokinių pasipriešinimą. Reikia dargi žinoti, jog kas leista yra vienam mokytojui, turinčiam tarp mokinių daugiau už kitus pasitikėjimo, gali būti neleista kitam mokytojui, šito pasitikėjimo neturinčiam. Jei mokytojas įstengs įtikinti savo mokinius, jog jam rūpi ne jie kankinti, bet dirbti jų naudai, tai jis pajėgs įeiti į tokias jų gyvenimo bei veikimo sritis, kurios toli išeina iš mokymo ribų. Įsigyti šitokis mokinių pasitikėjimas ne tik yra pageidaujama geram pedagogui, bet ir sudaro tiesioginę jo pareigą, nes protinimas, suprastas kaipo intelektualinis lavinimas, be paprastų pamokų, reikalauja dargi gyvo intelektualinio pedagogo bendravimo su mokiniais, pavyzdžiui, skaitybos ir savitarpinio lavinimosi srityse.

Pagaliau pridursiu pakartotinai, jog mokymas visuomet privalo būti auklėjamuoju mokymu, t. y. tokiu, kuris ne tik lavina intelektualiniu būdu, bet dargi tarnauja, kur ir kiek galėdamas, auklėjimo tikslams, pavyzdžiui, dorinimui, religinimui. Imant dalyką dar plačiau, reikia net pasakyti, jog mokymas kiek galėdamas turi tarnauti visoms kitoms ugdymo sritims, nepamesdamas, žinoma, iš akių savo tiesioginio tikslo, t. y. protinimo. Kitaip tariant, mokymas turi tarnauti pilnutinio ugdymo tikslams. Tuo tarpu labai dažnai mokymas tarnauja labiausiai vienai kuriai ugdymo sričiai ir tuo tampa vienašaliu auklėjimo atžvilgiu. Tai yra visai pateisinama profesinio lavinimo mokyklose, bet yra visai negeistina bendrajame lavinime. Bendrajame lavinime mokymas turi pateikti žinių apie visas žmogaus gyvenimo sritis ir tuo pačiu turi įkvėpti tam tikrą praktinį nusistatymą visose šitose gyvenimo srityse. Jei mokymas savo turiniu ar savo pakraipa užleidžia neteisėtos persvaros vienai kuriai mokslo bei gyvenimo sričiai, tai vienašalės tokio mokymo ypatybės anksčiau ar vėliau negali neturėti neigiamųjų išdavų.

I. *PROTINIMO ORGANIZACIJA*

Organizuoto protinimo tipai

Iš pirmųjų didaktikos paskaitų turėjo paaiškėti didaktikos mokslo aptartis, jos santykis su pedagogikos sistema, jos objektas ir uždaviniai. Mes matėme, jog didaktika yra toji pedagogikos dalis, kuri turi savo objektu intelektualinį lavinimą, arba vienu žodžiu tariant, protinimą. Taip suprantamas protinimas sudaro vieną svarbią dalį ugdymo apskritai, tačiau nesupuola pilnai nei su auklėjimu, nei su lavinimu. Tiesa, lavinime vyrauja protinimo pareiga, bet jo viso neišsemia; iš kitos pusės, protinimas dažniausiai yra surištas su auklėjimu ir todėl dažniausiai praktikoje jis pasirodo esąs auklėjamasai intelektualinis lavinimas, nors atsitinka irgi protinimo, nesurišto su auklėjimu, pavyzdžiui, grynai profesinėse mokyklose. *Kaip protinimas sudaro žymiausią dalį lavinimo apskritai, taip mokymas sudaro žymiausią dalį* protinimo. Protinimo uždaviniai vykdomi labiausiai mokymo priemonėmis, nors jie gali būti vykdomi ir kitokiomis priemonėmis, pavyzdžiui, skatinimu prie knygų skaitymo, prie lavinimosi draugiško bendravimo priemonėmis.

Iš pirmųjų paskaitų turėjo irgi mums paaiškėti, jog kaip didaktika sudaro pedagogikos dalį, taip metodika yra didaktikos dalis, ir būtent toji didaktikos dalis, kuri tyrinėja protinimo metodologiją. Atsitinka, kad šituodu žodžiu „didaktika" ir „metodika" yra vartojamu atvirkščiu santykiu, vadinasi, didaktika yra laikoma metodikos dalimi. Taip, pavyzdžiui, supranta šituos terminus Baumgartneris, kurio *Unterrichtslehre* buvo mano siūlyta kaipo elementarinis didaktikos vadovėlis. Tačiau nesunku buvo pastebėti, jog didaktika, kuri reiškia mokymo mokslą, yra savo objektu platesnė už metodiką, kuri yra mokymo metodo mokslas,

nes, be mokymo metodo, yra dar mokymo arba, plačiau imant dalyką, protinimo organizacijos. Šita protinimo organizacija ir sudaro pirmąją didaktikos dalį, kuri man tenka dabar pradėti.

Didaktikos suskirstymas į protinimo organizacijos ir į protinimo metodologijos mokslą eina nuo labiau išviršinių dalykų prie labiau išvidinių protinimo dalykų. Šitą nuoseklumo eigą stengiuos išlaikyti ir pirmosios dalies ribose. Nuo labiau išviršinių protinimo organizacijos dalykų eisiu į vis labiau išvidines protinimo problemas, kad galų gale prieičiau prie to protinimo branduolio, kurį sudaro protinimo metodologija. Kalbant apie protinimo organizaciją, tenka visų pirma susekti organizuoto protinimo tipai, kad paskui jie galima būtų nušviesti protinimo esmės bei tikslo šviesoje. Kokių tad esama organizuoto protinimo tipų?

Klausimas apie organizuoto protinimo tipus turi bendrumo su klausimu apie ugdymo lytis, kuris turėjo būti nagrinėjamas bendrojoje pedagogikos dalyje. Anuomet buvo reikalo nusakyti paprasčiausios lytys, kurių yra visose ugdymo srityse. Laiko stoka neleido man tuomet plačiau kalbėti apie svarbiausias ugdymo lytis, t. y. apie šeiminį ugdymą, apie ugdomąsias mažų vaikų įstaigas, apie namin̨ bei privatų auklėjimą bei lavinimą, apie auklėjamąsias įstaigas, apie lavinamąsias įstaigas, arba mokyklas, apie karinį lavinimą ir apie lavinamąsias jaunimo draugijas. Kadangi įvairios ugdymo lytys labiausiai tarnauja tai vienai, tai kitai ugdomajai pareigai, tai gali būti pastebėta, jog sistemingas ugdymo lyčių suskirstymas beveik nėra galimas. Organizuoto protinimo tipai yra ne kas kita, kaip ugdymo lytys, kurių yra vieno tik protinimo srityje. Čia dedama į pagrindą viena ugdomojo veikimo pareiga, būtent – protinimas, nors šita pareiga ir gali būti įvairiais atžvilgiais tyrinėjama. Visų pirma, kai kalbama apie organizuoto protinimo tipus, yra priešpastatomu organizuotas ir neor-

ganizuotas protinimas. Neorganizuotas protinimas yra, kitaip tariant, pripuolamas protinimas, nesuvestas į sąmoningai ir sistemingai sutvarkytą sistemą. Kai tarp draugų pasitaiko, kad vienas kitą moko, protina, kiek to reikalauja pripuolamos aplinkybės, turime neorganizuoto protinimo atsitikimą. Kai tėvai ruošia savo vaiką mokyklai, turime organizuoto protinimo atsitikimą, nors šito protinimo sąmoningumas bei sistemingumas ir būtų menkas.

Atsižvelgiant į protinimo objektus arba veiksnius, teks pripažinti, jog neorganizuotame protinime veikia pripuolami veiksniai, tuo tarpu organizuotame protinime veikia pašauktieji veiksniai arba net veikėjai, pavyzdžiui, tėvai, pašaukti veikti ugdomuoju būdu iš prigimties, arba mokytojai, pašaukti dirbti ugdomąjį darbą iš profesijos.

Kai toliau imame skirstyti rūšimis organizuotą protinimą, tai visų pirma mokinių skaičiaus atžvilgiu gauname pavienį ir sutelktinį organizuoto protinimo tipą. Pavienis, arba individualinis, protinimas įvyksta dažniausiai šeimynos namuose ir todėl vadinamas dar naminiu arba šeimyniniu. Protinimo veikėjais čia esti patys tėvai arba samdomieji namų mokytojai. Sutelktinis, arba kolektyvinis, protinimas įvyksta mokykloje ir todėl dar vadinamas mokykliniu. Protinimo veikėjais čia tėra vien mokyklos mokytojai. Kartais organizuoto protinimo suskirstymas į pavienį ir į sutelktinį yra sulyginamas su jo suskirstymu į privatinį ir viešąjį. Tuomet išeina, jog pavienis protinimas supuola su privatiniu protinimu ir sutelktinis su viešuoju. Tačiau šitokis dviejų suskirstymų sulyginimas arba identifikavimas nėra teisingas, nes šalia viešųjų mokyklų yra ir privačių. Tad išeina, jog ne visados sutelktinis protinimas yra viešasis protinimas. Privati mokykla kaipo sutelktinis protinimo tipas turi bendrumo su viešąja mokykla, ogi kaipo privati įstaiga turi bendrumo su naminiu protinimo būdu, nes yra administruojama privačių asmenų ar organizacijų

ir nėra visiems vienodai prieinama. Viešoji mokykla priklauso kokiai nors visuomeninei organizacijai, pavyzdžiui, valsčiui, miestui, valstybei, ir todėl visiems šitos organizacijos nariams lygiai yra prieinama. Taigi privatinis protinimo tipas nėra tas pats, ką šeiminis arba naminis protinimo tipas. Ir net pasitaiko karštų privatinės mokyklinės protinimo sistemos šalininkų, t. y. žmonių, nusistačiusių už mokyklinį prieš naminį protinimą ir už privačių mokyklų prieš viešųjų mokyklų sistemą. Man tenka atidėti klausimas apie palyginamąjį įvertinimą viešųjų ir privatinių mokyklų, kaipo tolimesnis klausimas. Užtat visai pravartu tuoj palyginamai sustatyti bei įvertinti pavienis ir sutelktinis protinimo tipai. Turiu net iš anksto pastebėti, jog didaktikoje šituo palyginamuoju įvertinimu faktinai išsisemia klausimas apie pavienį protinimą. Kaip pamatysime, pavienis protinimas galima vis labiau laikyti išimties dalyku ir todėl netenka jam teikti didaktikos sistemoje daug laiko bei dėmesio. Netenka specialiai juo domėtis dar ir todėl, kad bendrieji didaktikos principai, jos taisyklės bei metodai lygiai galioja tiek pavieniam, tiek ir sutelktiniam protinimui.

Dar viena paruošiamoji pastaba turi būti čia padaryta: jei šių laikų mokykloje beveik išimtinai yra vedamas sutelktinis protinimas, tai dar nereiškia, jog mokykloje apskritai nėra galimas pavienis protinimas. Iki XIX a. pradžios mokyklose bene dažniausiai buvo praktikuojamas pavienis mokymas, t. y. vienoje mokyklos klasėje mokytojas eidavo nuo vieno mokinio prie kito ir valandėlę specialiai užsiimdavo juomi ir tuo dalyku, kuris jam specialiai buvo skiriamas. Mūsų laikais pavienio mokymo pėdsakai išliko techninių dalykų dėstyme, kur sykiu su teoriniu nusimanymu yra reikalaujamas tam tikras praktinis sugebėjimas. Pavyzdžiui, paišyba, braižyba, rankų darbas, muzika ir menas apskritai, būdami mokyklos dalykais, reikalauja, kad mokytojas kartais pavestų po valandėlę kiekvienam atski-

ram mokiniui. Pasirodo, jog šitas pavienio mokymo momentas yra priežastimi, kodėl visi šitie dalykai taip sunkiai įvedami į mokyklos praktiką; tai reiškia, jog mokyklinis lavinimas yra iš esmės sutelktinis mokymas ir jog norint visus paminėtus čia dalykus gerai pastatyti mokykloje, reikia kiek galint labiau prisiartinti prie sutelktinio mokymo reikalavimų. Štai kodėl mūsų laikais mokyklinis ir sutelktinis mokymo būdas galima laikyti apytikriai tolygiais dalykais. Jei kartais atsitinka, jog silpnesnis klasės mokinys yra reikalingas individualinės pagalbos, tai dažnai šitokia pagalba jam suteikiama šalia mokyklos privačiu pavieniu mokymu. Ogi mokykloje, kaipo taisyklė, pasilieka sutelktinis mokymas, kuris pasižymi tuo, kad mažesnis ar didesnis mokinių skaičius yra sykiu vieno mokytojo vedamas iš vieno mokslo dalyko vienodomis mokymo priemonėmis. Žodžiu tariant, suvienyta mokinių grupė, vienas mokytojas, vienas mokslo dalykas ir vienodos mokslo priemonės – štai pagrindinės sutelktinio mokymo žymės. Šeimynoje gali pasitaikyti krūvoje keletas privatiniu būdu mokomų vaikų, juos gali mokyti net keli namų mokytojai, kiekvienas mokytojas gali mokyti juos vieno dalyko ir vienodomis priemonėmis, o vis dėlto tikro sutelktinio mokymo dar negausime. Vienos šeimynos vaikai nėra tiek gausūs, kad galima būtų jie suskirstyti maždaug lygaus išsivystymo grupėmis, todėl šiaip ar taip teks mokytojams individualizuoti mokymą pagal atskirų mokinių amžių, išsivystymą ir kitas individualines ypatybes. Šitokis labai toli einąs mokymo individualizavimas ir sudaro tai, kuo nusakytas čia atvejas skirtųsi nuo tikro sutelktinio mokymo. Sutelktiniame mokyme individualizacijos principas, visai teisingas iš esmės, faktinai turi savo pritaikomumui tam tikras ribas. Jei ugdymo sėkmingumas tepareitų vien nuo individualizacijos principo išlaikymo, t. y. nuo jo priemonių bei metodų individualizavimo pagal kiekvieno atskiro auklėtinio prigimtį

ir individualines savybes, tai, aiškus dalykas, pavienį lavinimą turėtume laikyti vienintele tikra ugdymo lytimi. Tuo tarpu pasirodo, jog tiek pavieniame, tiek ir sutelktiniame lavinime turi reikšmės ištisa eilė įvairių įvairiausių veiksnių bei aplinkybių, ir teigiamos sutelktinio lavinimo savybės gali persverti teigiamąsias pavienio lavinimo savybes. Pedagogikos istorijoje būta žymių pedagogų teoretikų, pavyzdžiui, Locke'as, Rousseau, Herbartas, kurie buvo griežtai nusistatę už pavienį prieš sutelktinį lavinimą, išeidami dažniausiai iš teisingo individualizacijos principo. Tuo tarpu istorinis protinimo išsivystymas XIX a. kaip tik aiškiai išrodo, jog sutelktinis lavinimas vis daugiau ploto užkariauja sau ugdymo sistemoje ir jog net pavieniame naminiame protinime aiškiai jaučiama reikalas įnešti į jį sutelktinio darbo elementas prirenkant vieną kitą iš šalies lygaus išsivystymo vaiką. Pasirodo, jog vaikas ar jaunuolis yra net labiau už suaugusį žmogų *animal sociale*[2] ir jog todėl jo išsivystymo normalumas pareina žymiai nuo to, ar jo lavinimo darbas vedamas sutelktinio gyvenimo atmosferoje.

Įvertinant palyginamai pavienį ir sutelktinį protinimą reikia išvengti dar vienos sąvokų painiavos. Kai tuodu dalyku yra įvertinamu, dera visų pirma dairytis, kiek kiekvienu atveju yra pasiekiamas tiesioginis protinimo tikslas, bet ne koks nors pašalinis tikslas, pavyzdžiui, auklėjimas apskritai. Jei kalbama apie organizuoto protinimo tipus, privalu tad jie visų pirma vertinti pagal tai, kiek jie tarnauja lavinimo tikslams. Tik tuomet įvertinimas bus teisingai padarytas. Tiesa, galima palyginamai vertinti pavienis ir sutelktinis protinimas, kiek juodu turi auklėjamosios reikšmės, bet reikia saugotis daryti iš to apibendrintų išvadų jiemdviem palyginti protinimo sėkmingumo atžvilgiu. Kaip jau žinome, kiekviena protinimo sistema turi taip pat tarnauti, kiek ir kaip galėdama, auklėjimo reikalams, bet kadangi tai nesudaro jos tiesioginio pagrindinio uždavinio, tai negali-

ma, įvertinant šitą sistemą, spręsti vien auklėjimo atžvilgiu. Normalus šeiminis auklėjimas labai dažnai gali turėti doriniam žmogaus gyvenimui net daugiau reikšmės, kaip kad jos paprastai turi auklėjamoji mokykla, t. y. mokykla, kur lavinimo tikslai yra organingai rišami su auklėjimo tikslais. Bet iš to dar neišeina, kad šeiminis protinimas yra vertingesnis už mokyklinį protinimą, neišeina net ir tai, jog auklėjamoji šeiminio protinimo reikšmė yra didesnė už auklėjamąją mokyklinio protinimo įtaką, nes šeiminis dorinimas, arba, plačiau tariant, auklėjimas ir šeiminis protinimas, arba, plačiau tariant, lavinimas nėra tas pats dalykas. Geras šeiminis auklėjimas gali ir privalo eiti vienu žingsniu su geru mokykliniu lavinimu.

Iš šitos paskutinės pastabos galėjo paaiškėti, jog pavienis ir sutelktinis protinimas gali būti palygintinai vertinamu arba išvidiniu atžvilgiu, kai imamas pagrindu tiesioginis protinimo tikslas, arba išviršiniu atžvilgiu, kai imami pagrindu pašaliniai protinimo uždaviniai, žodžiu tariant, pašalinės aplinkybės. Abiem atžvilgiais mums tenka susidomėti, lyginant pavienį protinimą su sutelktiniu protinimu.

Pavienis protinimas, kaip jau pasakyta, pajėgia geriau taikyti praktikai individualizacijos principą, kuris ugdomajam veikimui yra vienas iš pagrindinių principų. Tuo tarpu pasirodo, jog pavieniame protinime individualizacijos principas, tetaikomas dažniausiai vieno mokytojo vienam mokiniui, veda dažniausiai prie vienašališkumo. Šitame protinime, iš vienos pusės, gali per daug pasireikšti mokytojo individualybės vienašališkumas, o iš antros pusės, paties mokinio individualybės siaurumas, kas gali lengvai susiaurinti mokinio akiratį ir uždaryti jį labai apribotame individualinių palinkimų bei pamėgimų rate. Pasirodo, jog faktinai mokomoji medžiaga pasisavinama klasės draugėje pilniau ir giliau, negu tai esti pavieniame mokyme. Ben-

dradarbiaujant visiems klasės dalyviams, kiekvienas atskiras mokinys įgauna iš šalies daugiau visokių akstinų, kurie žadina jo veiklumą bei savarankiškumą. Suėję krūvon įvairių šeimų, įvairių luomų, įvairių kraštų mokiniai, taip sakant, papildo viens antrą, apsimaino žiniomis, vienas kitą lavina visai nejučiomis, nors sykiu labai gyvu ir realiu būdu. Mokinių išsilavinimas iš to turtėja, o sykiu turtėja ir jų individualybės, nes tikra individualybė yra ne siaurumas, bet suėmimas visuotinojo turinio į visai individualias lytis. Užsidarę egoistai, kurie dažnai išeina iš pavienio protinimo dirbtuvės, iš tikrųjų nėra nei originalūs, nei individualūs asmenys, nors yra skaudžiai ryškūs savo siaurumu. Deja, šitą siaurumą, tiek moksle, tiek ir gyvenime, dažnai žmonės laiko originalumo bei individualumo žyme.

Patyrimas toliau parodo, jog daugelis lavinimo uždavinių sutelktinio darbo atmosferoje yra greičiau ir geriau išsprendžiama kaip kad pavieniame darbe. Šitas dėsnis, tikrai sakant, glūdi sutelktinės psichologijos pagrinde. Kas nepastebėjo, pavyzdžiui, kad solidarumas darbe patį darbą palengvina ir padaro įdomesnį. Taip pat, einant suderintu žingsniu visai žmonių grupei, kiekvienam ėjikui lengviau yra eiti, kaip kad jis pats vienas turėtų eiti tą patį kelią. Panašiai yra ir su protinimo darbu mokykloje. Į protinimo darbą čia yra įnešami gyvybė ir užsidegimas, kurių paprastai negali būti pavieniame mokyme.

Sutelktiniame mokyme kiekvienas atskiras dalyvis gali ne tik greičiau atlikti savo uždavinį, bet ir geriau su juo susigyventi. Jis geriau įsimena mokomąją medžiagą, kartojamą įvairiu būdu, įvairiais atžvilgiais; nuolat sulig tuo kontroliuoja savo supratimą, papildo ir pakartoja savo žinias, ir visa tai įvyksta be ypatingų iš jo pusės pastangų, jei klasės gyvenimas yra mokytojo tinkamai sutvarkytas ir sumaniai vedamas. Reikia šia proga pridėti, jog ir mokytojo sugebėjimo atžvilgiu yra paprastai daugiau laidų, kad su-

telktinis mokymas stovės aukščiau už pavienį, nes mokykla turi paprastai daugiau galimybės kiekvienam atskiram dalykui parinkti specialiai pasiruošusių mokytojų, ko dažniausiai negali pasiekti pavienis mokymas.

Sprendžiant jau grynai išviršiniu atžvilgiu apie palyginamąją pavienio ir sutelktinio mokymo vertę, reikia pastebėti, jog pavienis mokymas yra žymiai brangesnis ir jog vis dėlto jis nepajėgia sudaryti visų materialinių sąlygų geram lavinimui. Sunku įsitaisyti atskirai šeimai gerą knygyną, nusipirkti visų mokslo priemonių bei aparatų, – žodžiu tariant, sunku įgyti visa tai, ką mokykla superka ilgesniam laikui ir ištisai kartų eilei. Auklėjimo atžvilgiu gerai pastatyta mokykla turi irgi daugiau vertės kaip kad pavienis mokymas, kad ir gerai sutvarkytas. Kaip jau pastebėta anksčiau, nedera čia mokyklos auklėjamosios reikšmės palygintinai vertinti apskritai auklėjamąja šeimos reikšme. Šituo atžvilgiu šeima ir mokykla ne tik neišskiria viena antros, bet viena antros reikalauja. Tačiau jei lyginama pavienio mokymo auklėjamoji reikšmė su šitokia mokyklos reikšme, tai persvara aiškiai išeina mokyklos naudai. Visų pirma mokyklos disciplina, arba drausmė, turi daugiau tvarkomosios galios ir todėl turi daugiau įtakos mokinių būdui išdirbti. Pavieniame mokyme drausmė žymia dalimi pareina nuo namų tvarkos, kuri ne visuomet yra taikoma ugdymo tikslams. Be to, namų mokytojo asmuo yra didelėje priklausomybėje nuo mokinio tėvų, kuo neretai jo autoritetas yra aiškiai kompromituojamas mokinio akyse. Taip dalykams stovint, mokinyje negal susidaryti didelio drausmės gerbimo ir griežto taikymosi prie jos reikalavimų. Tuo tarpu drausmės silpnumas turi neigiamai atsiliepti ne tik mokymo išdavoms, bet ir mokinio būdo susidarymui. Nuo gerai sutvarkytos mokyklos drausmės pareina iš dalies žmogaus darbštumas, tvarkos meilė, klusnumas, punktualumas, reguliarumas. Visa tai yra savybės, kurios retai tepasiekia-

mos pavienio mokymo priemonėmis. Bet kas ypatingai iškelia mokyklinį protinimo tipą, lyginant su pavieniu protinimu, yra solidarumo jausmų išvystymas sutelktiniame darbe. Pačios šito darbo aplinkybės sudaro bendrumo jausmų, auklėja teisingumą, didina prisitaikymą prie draugės gyvenimo reikalavimų, suminkština kraštutines ūpo ir individualinių pamėgimų apraiškas. Mokykloje kiekvienas mokinys jaučiasi pačia dalykų eiga palenktas bendriems, visiems vienodai privalomiems dėsniams, todėl ir jo visas draugės gyvenimas su jo įpročiais ir reikalavimais atrodo jam kažkuo, su kuo šiaip ar taip reikia skaitytis. Aiškus dalykas, kad pavieniame mokyme visos šitos savybės turi maža šansų normaliai išsivystyti, nes yra daug daugiau šansų, kad jis tarnaus siaurai individualistinio aristokratizmo reikalams. Taigi tiek ugdymo teorija, tiek ir ugdymo istorija aiškiai nusistato mūsų laikais už sutelktinį prieš pavienį protinimą.

Iš pavienio ir sutelktinio protinimo priešpastatymo paaiškėjo, jog sutelktinis, kolektyvinis arba mokyklinis, protinimo tipas turi daugiau teigiamųjų savybių, nekaip pavienis individualinis, arba naminis, protinimo tipas. Todėl pastarasis tik tada privalo rasti pritaikymo, kai kokios nors nepaprastos aplinkybės prie to verčia, pavyzdžiui, auklėtinio liga, psichinis arba protinis jo nenormalumas ir t. t. Kaipo normalus protinimo būdas pasilieka visuomet mokyklinė jo organizacija.

Kaip parodo jau pats žodis „mokykla", ji yra išviršiniu būdu suorganizuota sutelktinio protinimo lytis. Jei skaitykla yra vieta, kur žmonės skaito, jei gydykla yra vieta, kur žmonės gydosi, tai mokykla yra vieta, kur žmonės mokosi. Jau etimologiniu atžvilgiu sprendžiant bendras mokyklos uždavinys yra mokyti, protinti ar, dar plačiau tariant, lavinti. Bet šitas bendras uždavinys gali būti įvairiai suprantamas bei vykdomas pagal tai, kokį tikslą statosi mokykla: bendrą ar

specialų lavinimą. Atitinkamai esama dviejų pagrindinių mokyklos rūšių: yra tai, iš vienos pusės, bendrojo lavinimo mokyklos, o iš antros pusės – specialaus lavinimo mokyklos. Specialaus lavinimo mokyklos turi uždavinio paruošti savo mokinius kokiai nors profesijai, kad ir mokslininko profesijai, kaip tai daro iš dalies universitetai. Bendrojo lavinimo mokyklos stengiasi protinti arba lavinti žmogų apskritai, bet neruošia savo mokinių vienai kuriai profesijai. Tokio bendrojo lavinimo mokykla yra, pavyzdžiui, „Aušros" gimnazija Kaune, tuo tarpu Technikos mokykla yra specialaus lavinimo mokykla, nes ruošia savo auklėtinius tam tikrai profesijai, būtent techniniam darbui. Dažnai prieš specialaus lavinimo mokyklas statomos yra auklėjamosios mokyklos. Tačiau mokyklų suskirstymas į auklėjamąsias ir specialiąsias nėra visai tikslus. Kai kokia nors mokykla tarnauja specialiam lavinimui, tai dar nereiškia, jog ji neprivalo turėti auklėjamosios įtakos savo mokiniams. Mes jau žinome, jog vienas tik mokymas, gerai sutvarkytas ir sistemingai vedamas, savaime turi mokiniams auklėjamosios reikšmės. Bet ir be šitos savaimingos įtakos kiekviena speciali mokykla kiek galėdama neprivalo praleisti nė vienos progos, tinkamos savo mokiniams sąmoningai auklėti. Iš kitos pusės, vadinamosios auklėjamosios mokyklos ne vien auklėjimui tarnauja. Kaipo mokyklos, jos turi pagrindinio uždavinio lavinti savo mokinius protinimo priemonėmis. Tokiu būdu auklėjimas net nesudaro jose pagrindinio uždavinio, nors visuomet yra privalomas aukščiausiu galimu laipsniu. Tiesa, reikia pripažinti, jog bendrojo lavinimo mokyklos turi daugiau auklėjamosios įtakos kaip kad specialaus lavinimo mokyklos, nes ruošimas vienai kuriai profesijai neduoda tiek gerų progų auklėjamajam veikimui, kiek gali pateikti bendrasis lavinimas, lygiai atsižvelgiąs į visas žmogaus gyvenimo sritis ir į visas žmogaus prigimties galias. Vis dėlto auklėjimo laipsnio skirtumas, kurio yra tarp bendrosios ir specialiosios mo-

kyklos, nepateisina mokyklų suskirstymo į auklėjamąsias ir specialiąsias. *Prieš specialiąsias mokyklas tegalima teisėtai pastatyti vien bendrojo lavinimo, arba bendrosios, mokyklos. Šitas pagrindinis mokyklų suskirstymas turi savo pagrindu lavinimo tikslą.*

Besilankančių mokyklon mokinių atžvilgiu mokyklos galima suskirstyti į vyrų mokyklas, moterų mokyklas, mišriąsias, į apleistų vaikų, našlaičių, nenormalių arba pagedusių vaikų mokyklas ir t. t. Administravimo atžvilgiu mokyklos esti privatinės, kai yra steigiamos ir vedamos privatinių asmenų ar draugijų, ir viešosios, kai priklauso viešosioms organizacijoms, pavyzdžiui, miestui, valstybei. Mokinių gyvenimo atžvilgiu galima skirti mokyklos su eksternatu, kai vaikai gyvena šeimose arba privatiniuose pensionuose; mokyklos su internatu, kai mokiniai gyvena mokyklų bendrabučiuose, ir mokyklos su mišriuoju režimu, kai mokinių dalis gyvena privačiai ir dalis – mokyklų bendrabučiuose. Ne visi iš šitų suskirstymų turi lygios teorinės bei praktinės vertės. Reikšmingiausias mokyklų suskirstymas yra pirmasis, t. y. jų suskirstymas į bendrąsias ir specialiąsias mokyklas, ir prie jo mums dera visų pirma sugrįžti, juo labiau kad šitas suskirstymas privalu tęsti toliau pagal tai, kokių esama atskirų tipų ir atskirų laipsnių tiek bendrųjų, tiek ir specialiųjų mokyklų tarpe.

Kaip žmogaus gyvenime bendras išsilavinimas neišskiria specialiojo išsilavinimo, ir atvirkščiai, taip bendroji mokykla neišskiria žmogaus protinime specialiosios, ir atvirkščiai. Iš principo esama net tarp jųdviejų priklausomybės arba solidarumo, nes žmogus yra gyvenime reikalingas tiek bendro išsilavinimo, tiek ir pasiruošimo vienai kuriai profesijai. Nesunku net pastebėti, jog juo giliau ir ilgiau žmogus yra lavinamas bendrai, juo aukštesnei profesijai jis gali paskui būti skiriamas ir ruošiamas. Ne visi, žinoma, gali pereiti visus bendrojo lavinimo laipsnius; vis dėlto visiems yra privalomas tam tikras bendrojo lavinimo

laipsnis, kuris yra reikalingas bet kuriam pašaukimui, bet kuriai profesijai ir kuris pasiekiamas pradinėje mokykloje. Todėl kiekvienas lavinimas prasideda bendruoju lavinimu, bet užtat, einant normaliomis vėžėmis, kiekvienas lavinimas baigiasi specialiu lavinimu. Štai kodėl visai galima pateisinti priimta mokykloms terminologija, kuri težino bendrajam lavinimui tik aukštesniųjų mokyklų, bet nežino aukštosios; ogi specialiajam lavinimui težino žemesniąją mokyklą, bet nežino pradinės. Iš kitos pusės, tik bendrajam lavinimui tegali būti tikrai pradinės mokyklos ir tik specialusis lavinimas tegali baigtis aukštąja mokykla. Užtat ir bendrajame, ir specialiajame lavinime gali būti vidurinės mokyklos. Visa tai geriau paaiškės iš šitokios schemos:

mokyklos:	1 laipsnis	2 laipsnis	3 laipsnis	4 laipsnis
bendrosios	pradinės	vidurinės	aukštesniosios	
specialiosios	žemesniosios	vidurinės		aukštosios

Norint padaryti mokyklinių tipų apžvalgą, reikia pereiti visus laipsnius tiek bendrajame, tiek ir specialiajame lavinime ir pasistengti susekti kiekviename laipsnyje dažniausiai besikartoją kultūringose šalyse mokyklų tipai. Pirmas bendrojo lavinimo laipsnis teikiamas pradinėse mokyklose, kurios yra paprastai vadinamos liaudies mokyklomis. Nuo jų ir tenka man pradėti kalbamoji apžvalga. Du pavadinimu, kuriuodu yra čia pavartotu pirmajam bendrojo lavinimo mokyklos laipsniui išreikšti, atitinka du Vakarų Europos pavadinimus, būtent, posakis pradinė arba pradžios mokykla atitinka prancūzų terminą *école primaire*, ogi liaudies mokykla – sudurtinį vokiečių žodį *Volksschule*. Pasirodo, jog tiek istoriniai, tiek ir pedagoginiai motyvai verčia identifikuoti, arba sulyginti, šituodu pavadinimu. Faktas yra, jog, didėjant tautų kultūringumui, pirmasis bendrojo lavinimo laipsnis

stengiasi tapti visuotinu, t. y. jis stengiasi apimti visus tautos sluoksnius, nežiūrint į jų socialinę padėtį. Ir tai yra ne tik savaiminga kultūringų tautų linkmė, bet ir sąmoningas jų nusistatymas, apsireiškiąs valstybiniuose švietimo įstatymuose. Panašiai kaip šeima, iš vienos pusės, ir Bažnyčia, iš antros, valstybė taip pat yra suinteresuota savo piliečių tinkamu išlavinimu. Valstybė, kaipo visuomeninė organizacija, yra kultūrinė sutelktinio gyvenimo lytis ir, kaipo tokia, ji negali apsieiti be mažesnio ar didesnio visų savo narių išlavinimo. Kiekvienas pilietis, kad galėtų pakelti savo prievoles ir naudotis savo teisėmis ir dar dirbti kultūrinį darbą savo visuomenėje, turi įsigyti minimumą reikalingiausių žinių bei bendrojo išsilavinimo. Kultūringos valstybės nepalieka šito reikalo savo piliečių nuožiūrai, bet uždeda jiems mokyklines, arba lavinamosios, prievolės arba verčia juos visus išeiti bendrojo mokslo minimumą privatiniu būdu namie arba viešuoju būdu, t. y. liaudies mokykloje.

Mokyklinė prievolė prasideda vaikams dažniausiai 6–7 amžiaus metais ir baigiasi 14–15 amžiaus metais. Esama nemaža pedagogų teoretikų ir praktikų politikų, kurie stengiasi pravesti bendrosios liaudies mokyklos idėją, t. y. padaryti bent pirmąją liaudies mokyklos dalį privalomą visų piliečių sluoksnių visiems vaikams, nežiūrint į tai, ar jie pasitenkins liaudies mokykla, ar eis toliau mokslą aukštesnių laipsnių mokyklose. Bendros visiems vaikams pradinės mokyklos šalininkai visai teisingai nurodinėja, jog šitokia mokykla gali tarnauti solidarumo jausmams ugdyti visuose visuomenės sluoksniuose, tuo tarpu vaikų iš pat pradžios suskirstymas tarp liaudies mokyklų ir aukštesnių laipsnių mokyklų šitą solidarumą mažina, nes aukštesniųjų mokyklų auklėtiniai įpranta iš aukšto žiūrėti į liaudies mokyklos vaikus. Kai viduriniai ir aukštesnieji visuomenės sluoksniai privengia siųsti savo vaikus į liaudies mokyklas, šios ima virsti varguomenės mokyklomis su tam tikromis ypatybė-

mis. Bendrosios pradinės mokyklos naudai nurodoma dar ir tai, jog labai dažnai nėra galimybės aiškiai išspręsti, ar 6–7 metų vaikas atitiks savo gabumais aukštesniąją mokyklą, ar turės baigti savo mokslą pirmu išsilavinimo laipsniu. Tuo tarpu jei jau vaikas turi baigti savo mokslą pirmu išsilavinimo laipsniu, tai yra daug tikslingiau, kad jis baigtų pradinę liaudies mokyklą, negu išstotų iš pirmųjų klasių aukštesniosios mokyklos, kurios, kaipo įžengiamieji laiptai į aukštesnį mokslą, yra mažiau pritaikytos gyvenimo reikalavimams kaip kad gerai ir praktiškai sutvarkyta liaudies mokykla. Bendrosios pradinės mokyklos priešininkai nurodinėja dažniausiai tai, jog aukštesniųjų sluoksnių vaikai, suėję vienoje mokykloje su žemesnių sluoksnių vaikais, bus sukliudyti dorinėje bei mokslinėje savo pažangoje. Į tai visų pirma atsakoma, jog doriniu atžvilgiu būti vargingu ir būti blogu, būti turtingu ir būti išmintingu, būti iš viršaus padoriu ir būti iš vidaus doru nėra tas pats. Gerų ir blogų savybių turi vaikai iš visų sluoksnių, nors šitos savybės ir yra įvairios įvairiose vaikų grupėse. Pagaliau aiškiai pagedusiems vaikams kultūringuose kraštuose steigiamos specialios mokyklos, taigi liaudies mokyklos gali būti paliuosuotos nuo aiškiai pavojingų elementų. Be to, kodėl būtinai blogesni vaikai turi turėti daugiau įtakos už geresnius, mažiau išauklėti už labiau išauklėtus? Gerai pastatyta ir gerai vedama mokykla kaip tik pastaruosius gali panaudoti bendram mokyklos lygiui pakelti ir pasiekti išdavų, kurių kitaip pasiekti būtų negalima. Rimtesnis yra priekaištas bendrosioms liaudies mokykloms, kai sakoma, jog jose aukštesniųjų sluoksnių vaikai yra sukliudomi savo mokslo pažangoje, kadangi žemesniųjų sluoksnių vaikai dažnai neturi namie tinkamų mokslui aplinkybių ir todėl negali sėkmingai dirbti naminių darbų, kas turi neigiamai atsiliepti jų mokslo pažangai, palyginus juos su aukštesniųjų sluoksnių vaikais, besinaudojančiais geresnėmis gy-

venimo aplinkybėmis ir inteligentiškesne aplinkuma. Šitas trūkumas stengiamasi kai kur papildyti sutvarkymu tam tikrų prieglaudų, kur vargingų žmonių vaikai pajėgtų rasti tinkamos mokslui vietos ir atmosferos dienos metu. Tačiau pigu suprasti, jog ten, kur visuomenės kultūra žemai stovi, įsteigti pakankamai tokių prieglaudų nėra lengvas dalykas, o tikrai kultūringoje visuomenėje jos nelabai reikalingos, nes joje beveik visų sluoksnių vaikai gali naudotis naminiam mokslui pakankamomis sąlygomis. Apskritai pasirodo, jog teisinga pati savyje bendrosios pradinės mokyklos idėja, būdama įvykdyta, tik tada gali atnešti daugiau naudos negu žalos, jei tokios bendrosios pradinės mokyklos stovės ne blogiau už pirmąsias aukštesniųjų mokyklų klases ir jei visuomenės kultūra gali laiduoti visų sluoksnių vaikams maždaug pakenčiamas naminio darbo sąlygas. Kitaip visuomenei yra naudingiau, kad bent dalis vaikų išeitų sėkmingai mokslą iš pat pradžios geresnėse vidurinėse ir aukštesnėse mokyklose ir paskui taptų uoliais kovotojais už kultūros bei švietimo pažangą. Ogi nauda, kurios esama iš bendrųjų pradinių mokyklų, būtent visuomeninio visų sluoksnių solidarumo augimas, gali būti laikinai siekiama ir kitokiomis visuomeninio auklėjimo priemonėmis. Štai kodėl tik kultūringiausios Europos šalys yra įvedusios pas save bendrąsias pradines mokyklas. Pavyzdžiui, Prancūzija, Danija, Norvegija ir Bavarijos miestai yra įvedę keturių metų bendrąją liaudies mokyklą, o Šveicarijos kai kurie kantonai net yra įvedę pas save 6 metų liaudies mokyklą, bendrą visiems vaikams. Šiaip ar taip, reikia betgi konstatuoti, jog švietimo organizacijos išsivystyme kultūringose šalyse aiškiai pastebima linkmė į tai, kad liaudies mokykla taptų pradine bendrojo lavinimo mokykla visiems visuomenės vaikams. Pasirodo tokiu būdu, jog liaudies mokykla yra bendroji mokykla dvejopa prasme – ir todėl, kad ji stengiasi apimti visus vaikus, pradedančius eiti mokslą.

Vis dėlto liaudies mokykla visuomet turės specialios reikšmės tai didžiausiai liaudies daliai, kuriai išpuola tenkintis savo gyvenimui bei veikimui šitos mokyklos pateikiamu lavinimu. Todėl ir liaudies mokyklos struktūroje, ir mokomosios medžiagos santvarkoje negali nerasti atsižvelgimo šitas paprastas faktas. Jei liaudies mokykla yra ne vienam kuriam žmogui, bet visai masei vienintelė mokykla, kuri tetenka jai išeiti, tai ją tvarkant negalima neatsižvelgti į tai, jog šiaip ar taip kiekvienam žmogui yra reikalingas tiek bendras, tiek ir specialus išsilavinimas. Šituo galima išaiškinti faktas, kodėl kultūringose valstybėse aštuonių metų liaudies mokykla, pasilikdama visuomet bendrojo lavinimo mokykla, dalijasi į dvi puses, iš kurių pirmoji sudaro, taip sakant, apatinę, o antroji – viršutinę mokyklos dalį. Prancūzai vadina pirmąją liaudies mokyklos dalį *enseignement élémentaire*, kuri apima per 4 metus *cours inférieur et moyen*, ogi antrąją liaudies mokyklos dalį jie vadina *école primaire*, kuri apima per 4 metus *cours supérieur*. Vokiečiai pirmąją dalį vadina *gemeinsamer Unterbau*, ogi antrąją dalį – *Oberbau der Volksschule*. Iš to, kas aukščiau pasakyta, suprantama praktinė tokio suskirstymo reikšmė: jei apatinė liaudies mokyklos dalis turi labiau bendrai teorinės reikšmės, tai viršutinė jos dalis turi jau kiek specialiai praktinės reikšmės, ypač tų mokinių gyvenimui, kurie turės pasitenkinti savo išsilavinimui vien liaudies mokykla. Suprantama irgi, kodėl tik pirmoji liaudies mokyklos dalis stengiamasi padaryti bendra visiems visuomenės vaikams: juk tik šita bendriausioji lavinimo dalis, visiems būtinai reikalinga, sykiu nesiekia jokių specialių praktinio gyvenimo tikslų. Kaipo bendrojo lavinimo mokykla, liaudies mokykla privalo visų pirma kuo tampriausiai sujungti lavinimą su auklėjimu, tiksliau tariant, protinimą su visomis kitomis ugdomojo veikimo pareigomis. Šitame ugdomųjų uždavinių vykdyme, aiškus dalykas, privalu išlaikyti visi pilnutinio ugdymo

principai. Pagal pilnatvės principą reikia daboti, kad liaudies mokyklos auklėtinis būtų ugdomas visoms gyvenimo sritims, t. y. prigimčiai, kultūrai ir religijai, ir kad sykiu būtų lavinamos visos jo galios – protas, valia ir jausmai. Pagal harmonijos principą reikia išlaikyti deramą proporciją tarp atskirų ugdomųjų uždavinių, t. y. vienas dydrodis turi būti taikomas visoms ugdymo pareigoms, kad auklėtiniai nepasirodytų vienu atžvilgiu neproporcionaliai išlavinti, lyginant su kitais ugdymo atžvilgiais. Žodžiu tariant, visos ugdomosios pareigos turi eiti lygiagrečiais žingsniais. Pagaliau privalu išlaikyti subordinacijos principas, kad auklėtinių gyvenime prigimtis rastųsi palenkta kultūrai, o kultūra – religijai, o iš antros pusės, žemesniosios jų galios būtų palenktos aukštesniosioms: jausmai – valiai, valia – protui. Liaudies mokykla turi ir lavinti bei auklėti savo mokinius tiek individualiniu, tiek ir visuomeniniu atžvilgiu, nors individualinis ir visuomeninis auklėjimas nesudaro atskirų ugdymo sričių. Visuomeninis atžvilgis privalo būti iškeltas aikštėn kiekviena proga, kurios gali pateikti tiek mokyklinis lavinimas, tiek ir mokyklinis auklėjimas. Tą pat reikia pasakyti ir apie tautinį auklėjimą, kuris drauge su visuomeniniu gali rasti ugdyme geros progos, kadangi tautybė tarnauja lavinimui tam tikra individualine lytimi. Žodžiu tariant, visa tai, kas charakterizuoja pilnutinio ugdymo sistemą, turi rasti vietos tam tikru laipsniu liaudies mokyklos programoje, jos santvarkoje ir išpildyme. Todėl šita programa taip privalo būti sutvarkyta, kad auklėjamasai protinimas ne tik pateiktų mokiniams reikalingiausių žinių apie gamtą, apie žmogų bei visuomenę, apie Dievą bei religiją, bet išlavintų deramai jų galias ir juos tinkamai nustatytų būsimam gyvenimui.

Kylant klausimui apie tokio gyvenimo dydrodį, arba mastą, reikia orientuotis pagal tai, kokiose ribose verčiasi gyvenimas žmonių, kurie dažniausiai ruošiami liaudies mo-

kykloje. Pasirodo, jog tų žmonių atsakomybė, kurie gauna mokslą liaudies mokykloje, retai kada teišeina vienu atžvilgiu iš šeimynos, kitu atžvilgiu iš valsčiaus ribų. Žodžiu tariant, jų gyvenimo plotas ne tik neišeina iš visos tautos ar valstybės ribų, bet dargi neaprėpia dažniausiai viso tautos ar valstybės gyvenimo. Būtų tad netikslinga, pavyzdžiui, mokyti liaudies mokykloje svetimų kalbų, nes tai reikštų nesiskaityti su teoriniais bei praktiniais reikalais žmonių, kurie ruošiami gyvenimui liaudies mokyklose. Liaudies mokykloje paprastai mokomi būsimi valstiečiai ūkininkai, žemiausio laipsnio valdininkai ir t. t. Bendras lavinimas, suteikiamas jiems liaudies mokyklose, privalo paruošti juos visus tikrai žmogiškam gyvenimui, bet iš kitos pusės, kadangi jiems dažniausiai netenka eiti specialiojo lavinimo mokyklų, tai viršutinė liaudies mokyklos dalis privalo į tai atsižvelgti ir įdiegti bendram lavinimui jau daugiau praktinės pakraipos pagal tai, kam ji labiausiai tarnauja. Kaimo mokykla, kuri ruošia gyvenimui didžiausioje daugumoje ūkininkus, turi savo mokiniams pateikti reikalingiausių žinių iš žemės ūkio srities. Miesto mokykla, kuri ruošia gyvenimui daugiausia darbininkus ir amatininkus, turi savo mokiniams suteikti kai kurių techninių sugebėjimų, kurie bus jiems būtinai reikalingi būsimame gyvenime. Iš to galime spręsti, kad liaudies mokyklos, turėdamos visur vienodą apatinę dalį ir pasilikdamos visuomet bendrojo lavinimo mokyklomis, gali būti kiek įvairios pagal tai, kokiems liaudies sluoksniams jos tarnauja. Tiek šiandieną apie liaudies mokyklas. Išvadų apie liaudies mokyklas pateiksiu jau kitą kartą.

Kadangi, kaip matėme, liaudies mokykla yra mokomoji bendrojo lavinimo įstaiga, tai visi pilnutinio ugdymo principai yra jai privalomi. Tai reiškia, jog visa tai, kas charakterizuoja pilnutinio ugdymo sistemą, turi tam tikru laipsniu

rasti vietos liaudies mokyklos programoje, jos santvarkoje ir išpildyme. Čia tad svarbu išlaikyti pilnatvės, harmonijos ir subordinacijos principus; svarbu taip pat išvesti pusiausvyroje materialinė ir formalinė ugdymo pareigos, t. y. ne tik perteikti mokiniams reikiamų žinių apie visas gyvenimo sritis, bet ir tinkamai išlavinti visas žmogaus prigimties galias. Skirtumas, kurio čia esama, lyginant su aukštesniais bendrojo lavinimo laipsniais, tegali reikštis ugdomojo veikimo dydrodžiu, arba mastu. Pavyzdžiui, tiek pradinis, tiek ir aukštesnis lavinimas turi teikti žinių sykiu apie gamtą, žmogų ir Dievą, tik pradiniame lavinimo laipsnyje dydrodis bus vienoks, aukštesniame – kitoks.

Kai kyla klausimas apie pradinio lavinimo dydrodį, reikia orientuotis pagal tai, kokiose ribose verčiasi gyvenimas žmonių, kurie dažniausiai ruošiami liaudies mokyklose.

Pasirodo, jog atsakomybė žmonių, kurie gauna mokslą liaudies mokykloje, retai kada teišeina iš šeimynos bei valsčiaus ribų. Liaudies mokykloje mokomi didžiausioje daugumoje būsimi valstiečiai ūkininkai, darbininkai amatininkai, žemiausio laipsnio valdininkai ir t. t. Žinoma, yra visuomet pageidaujama suteikti visiems šitiems visuomenės pilnateisiams nariams kuo aukščiausio išlavinimo ir kuo geriausio išauklėjimo; bet iš kitos pusės, reikia skaitytis su tuo, kokį bendrą lygį visuomenės organizacija pajėgia padaryti prieinamą visiems savo nariams. Jei tad bendras visuomenės išlavinimo lygis turi visuomet savo ribas, tai svarbu šitų ribų aprėžtame plote kuo tikslingiausiai suvartoti visos galimybės ir išvengti neproduktingo energijos ir laiko eikvojimo, kuris nėra pateisinamas nei liaudies mokyklos uždaviniais, nei einančių joje mokslą žmonių reikalais. Todėl, atsimenant tai, jog einančių mokslą liaudies mokykloje žmonių gyvenimas neišeina jokia prasme iš tautos ir valstybės ribų, būtų netikslinga mokyti juos svetimų kalbų, kai jie neturi galimybės įgauti mokykloje visų žinių,

kurios būtų pageidaujamos vienam tik išvidiniam tautos bei valstybės gyvenimui. Tuos žmones, kurie tegali išeiti vienas liaudies mokyklas, bendras lavinimas privalo paruošti palyginti aukščiausiam žmogiškojo gyvenimo laipsniui, bet kadangi, iš kitos pusės, šitiems žmonėms netenka eiti specialiojo lavinimo mokyklų, tai liaudies mokykla, į tai atsižvelgdama, privalo viršutinėje savo dalyje įdiegti bendrajam lavinimui kiek praktinės pakraipos pagal tai, kam ji labiausiai tarnauja. Todėl kaimo mokykla, kuri didžiausioje daugumoje ruošia gyvenimui bei veikimui būsimus ūkininkus, turi panaudoti kiekvieną gerą progą, kad pateiktų savo mokiniams tinkamo nusistatymo žemės ūkio dalykuose. Užtat miesto mokykla, kuri ruošia gyvenimui bei veikimui daugiausia darbininkus ir amatininkus, turi savo mokiniams suteikti kuo daugiausiai techninio sugebėjimo, kuris bus jiems būtinai reikalingas būsimame darbe. Iš to jau galima spręsti, jog jei liaudies mokyklos turi būti vienodos apatine savo dalimi, tai jos gali būti įvairios viršutine savo dalimi. Apskritai imant dalyką, liaudies mokykla yra bendrojo lavinimo įstaiga ir todėl bendrojo lavinimo reikalai nustato jos tipą, bet šitą tipą ji išlaiko pilnumoje tik apatinėje savo dalyje, kuri kultūringuose kraštuose linksta tapti bendrai privaloma visiems visuomenės vaikams, nežiūrint į tai, ar jie turės pasitenkinti liaudies mokykla, ar stos į aukštesnio lavinimo mokyklą. Viršutinei liaudies mokyklos daliai tenka rūpintis ne tik bendruoju lavinimu, bet ir suteikimu tam tikro praktinio nusistatymo, kuris yra reikalingas tai profesijai, kuriai tarnaus didžiausia dauguma mokinių, negalinčių išeiti specialių mokyklų.

Pigu yra numatyti, kokios reikšmės turi visuomenės gyvenimui gerai pastatyta ir visuotinai privaloma liaudies mokykla. Būtent ji sprendžia apie vidutinį visuomenės kultūringumą, kuris nusveria tautų gyvenime daugiau negu aukštas šviesuomenės kultūros laipsnis. Buvo, pavyz-

džiui, įprasta kartoti, jog 1870 m. karą su prancūzais laimėjo ne kas kitas, kaip vokiečių liaudies mokytojas. Ir iš tikro liaudies mokytojas yra tasai tylus visuomenės darbininkas, nuo kurio darbo išdavų žymia dalimi pareina visuomenės ateitis. Paprastai mokykla yra tokia, koks yra mokytojas. Iš čia suprantama svarba, kurios turi tinkamas liaudies mokytojų pasiruošimas ir nusistatymas. Nuo jų juk pareina tai, ko galima reikalauti iš mokyklos. Tarp kitko nuo jų pareina žymia dalimi visuomenės pasaulėžiūra, jos valstybingumas, jos tautinis supratimas bei solidarumas ir t. t. Tad nėra ko stebėtis, jog politinė kova už liaudies mokyklą kartais įgauna didelės įtampos, kaip tai buvo ir mūsų Steigiamajame Seime. Tačiau mokyklinė politika išeina jau iš mano uždavinio ribų; todėl, pasitenkinęs šitomis keliomis pastabomis, turiu eiti prie naujo protinimo tipo, artimai surišto su liaudies mokykla ir vadinamo bendrosios tolimesnio lavinimo mokyklos vardu. Vokiečiai šitą protinimo tipą vadina *allgemeine Fortbildungsschule*. Prancūzai vadina jį papildomuoju pradinės mokyklos kursu *(cours complémentaire de l'école primaire)*.

Pasirodo, jog išėjusį liaudies mokyklas jaunimą negalima dar laikyti tinkamai paruoštu gyvenimo reikalavimams nei išauklėjimo, nei išlavinimo atžvilgiu. Yra tad reikalo tęsti jo bendrasis ugdymas ir didinti sykiu grynai praktinis jo sugebėjimas. Bendrosiomis tolimesnio lavinimo mokyklomis ir vadinamos visos tos mokomosios įstaigos, kurios stengiasi turėti auklėjamosios bei lavinamosios įtakos išėjusiam liaudies mokyklas abiejų lyčių jaunimui tarp 15 ir 18 – 20 metų.

Manyčiau, kad šitokias mokyklas mes galėtume vadinti liaudies aukštesniosiomis mokyklomis. Tokių mokyklų reikalingumas yra aiškiai jaučiamas daugiau ar mažiau kultūringuose kraštuose. Tas amžiaus tarpas, kurį jos apima, yra fizinio bei dvasinio brendimo laikas, ir palikimas išėjusio iš

liaudies mokyklos jaunimo jo paties nuožiūrai yra labai negeistinas. Čia būtinai reikalingas yra tam tikras vadovavimas, kuris galėtų šitą brendimo vyksmą suimti į sąmoningai nustatytas vėžes ir išvesti jomis dorų žmonių ir gerų piliečių. Be to, kai jaunimas baigia savo mokslą liaudies pradinėje mokykloje ir paskui neturi reikalo su mokslo dalykais, tai paprastai jis pamiršta ir tai, ko buvo jau pramokęs. Svarbu tad palaikyti liaudies jaunime tai, ko buvo pramokta pradinėje mokykloje, pagilinti žinių supratimas ir apskritai išplėsti jaunuolių akiratis. Pagaliau yra taip pat gyvo reikalo atsižvelgti į profesinius reikalavimus, kurių stato brendimo amžius žmonių, einančių į praktinį gyvenimą, į žemesnes profesijas. Jei viršutinė liaudies mokyklos dalis turi jau kiek atsižvelgti į reikalavimus tos profesijos, kuriai tarnaus dauguma mokinių, tai šitokis atsižvelgimas yra juo labiau privalomas liaudies aukštesniosiose mokyklose. Galima net pasakyti, jog jose bendrasis ir profesinis lavinimas beveik yra pusiausvyroje. Todėl žiūrint vietos reikalavimų šitos mokyklos viena savo dalimi gali krypti vienur į žemės ūkio mokyklas, kitur į amatų mokyklas, trečiur, kur sueina mergaitės, į namų ruošos mokyklas ir t. t. Ir tai labai suprantama, atsiminus, jog lavinimas, prasidėjęs visai natūraliai bendruoju ruožu, baigiasi taip pat natūraliai – specialiuoju savo ruožu. Ogi reikia konstatuoti, jog tie, kam tenka eiti liaudies aukštesniosios mokyklos, dažniausiai tuo baigia savo išlavinimą. Sulig tuo, kas pasakyta, yra pageidaujama, kad būtų kuo didžiausio įvairumo tarp liaudies aukštesniųjų mokyklų ir kad jaunimui būtų paliekama laisvė pasirinkti tinkamiausią tokios mokyklos tipą.

Liaudies aukštesniųjų mokyklų praktikoje daug sunkenybių sudaro tinkamo laiko parinkimas mokslui. Liaudies jaunimas tarp 14 ir 20 metų paprastai dirba jau nuolatinį darbą, ar padėdamas savo tėvams, ar uždarbiaudamas savo gyvenimui išlaikyti. Aišku tad, jog jose darbo laikas turi

būti ypatingai sutvarkytas. Dažniausiai tam tikslui tarnauja vakarai ir šventadieniai. Tačiau šitokis laiko pasirinkimas tolimesniam lavinimui negalima laikyti normaliu, kadangi šventadieniai skiriami poilsiui ir dvasios reikalams, ogi vakarais darbo žmonės yra per daug įvargę, kad galėtų be skriaudos savo sveikatai dirbti dar ir nelengvą lavinimosi darbą mokykloje. Todėl dabar ten, kur liaudies aukštesniosios mokyklos yra jau įsigyvenusios kaipo pastovios ir naudingos įstaigos, imama skirti mokslui ankstybas rytų laikas arba pirmos popietinės valandos, iš viso 2–3 valandos per dieną. Pasirodo net, jog gerai suprantą dalyką darbdaviai nustoja priešinęsi paaukojimui kiek darbo laiko lavinimo tikslams, nes pasirodo, jog galutinoje išdavoje išėjusių bendrąsias tolimesnio lavinimo mokyklas žmonių darbingumas žymiai auga. Liaudies aukštesniųjų mokyklų mokytojais dažniausiai tenka būti liaudies mokytojams. Bet suprantama savaime, jog ten, kur liaudies mokytojas turi prisiimti šitą naują pareigą, jo profesinio pasiruošimo laipsnis turi atitinkamai pakilti. Tai net tampa būtinu dalyku, kai liaudies aukštesniosios mokyklos yra daromos privalomomis abiejų lyčių jaunuomenei. Esama jau Vakarų Europoje kraštų, kur liaudies aukštesniosios mokyklos yra privalomos tam jaunimui, kuris neina kitokių mokyklų amžiuje nuo 14 iki 18 metų. Bavarija, Viurtembergas, Hesenas, Badenas ir visa eilė kitų antraeilių Vokiečių imperijos valstybių yra jau įvedusios privalomąją liaudies tolimesnio lavinimo aukštesniąją mokyklą. Tą pat yra padarę dauguma Šveicarijos kantonų ir dar keli Vakarų Europos kraštai.

Eidami dar toliau liaudies lavinimo ruožtu užtinkame liaudies aukštąsias mokyklas arba liaudies universitetus. Idėjiniu atžvilgiu perėjimas iš liaudies aukštesniųjų mokyklų prie liaudies universitetų yra pateisinamas ir net reikalaujamas kai kurių pedagogikos principų, kurie mūsų demokratiniais laikais pasidarė ypač aktualūs. Būtent, da-

bar jau išsižadėta nuomonės, jog lavinimas yra išimtinoji aukštesnių visuomenės sluoksnių teisė: visuotinas išlavinimo prieinamumas visuose savo laipsniuose vis labiau tampa pedagoginiu postulatu. Šalia to vis auga supratimas fakto, jog išlavinimo niekuomet negalima laikyti galutinai baigtu: kol žmogus gyvena bei veikia, jam visuomet esama dar pageidavimo didinti savo išauklėjimas ir išlavinimas, nes žmogaus tobulėjimas tiek čia, tiek kitur nežino ribų. Šitos idėjos įgavo ypatingo aktualumo Anglijoje po 1870 m. ir net sukėlė vadinamąjį universiteto išplečiamąjį judėjimą. Iš Anglijos judėjimas persimetė į Jungtines Amerikos Valstijas, kur pasiekė paskutiniais laikais visai nepaprastų laimėjimų. Su mažesniu aktyvumu plito liaudies universitetų idėja Europos sausumoje, tačiau ir čia ji įgauna vis daugiau pripažinimo ir užtinka vis daugiau pastangų, kurios daromos jai vykdyti visoje liaudies lavinimo sistemoje. Liaudies universitetai, kaip ir bendrosios tolimesnio lavinimo mokyklos, jungia savyje bendrojo lavinimo tikslus su ruošimu profesiniams darbams, bet specializacija čia esti dar toliau pravesta. Jie įgauna praktikoje kuo įvairiausių lyčių ir vykdo savo uždavinius kuo įvairiausiu būdu. Jie gali išaugti iš mokslingų aukštųjų mokyklų, bet gali irgi stovėti visai nepriklausomai nuo pastarųjų. Jie gali veikti tik vasaros metu, bet gali taip pat būti pastoviomis nuolat veikiančiomis įstaigomis. Jie gali teikti žinių iš katedros gyvu žodžiu, bet taip pat gali panaudoti mokymą per raštus. Jų klausytojams gali tarnauti tiek pastoviai sutvarkyti knygynai vienoje vietoje, tiek ir skrajojamieji knygynai. Žodžiu tariant, liaudies aukštųjų mokyklų organizacija savo įvairumu beveik prilygsta įvairumui tų aplinkybių, kuriomis tenka gyventi bei veikti įvairiaplaukei jų klausytojų masei. Čia nedera mums gilintis į liaudies aukštųjų mokyklų organizaciją. Mums tik reikėjo tuo tarpu aprėpti bendriausiais žvilgiais visa liaudies lavinimo struktūra.

Kaip matėme, liaudies lavinimas prasideda apatinėje liaudies pradinės mokyklos dalyje, kuri linksta tapti bendrai privaloma visiems visuomenės vaikams ketverių metų bėgyje. Liaudies jaunimas, kuris neina į vidurines ir aukštesniąsias mokyklas, turi dar privalomai išeiti viršutinę liaudies mokyklos dalį, kuriai paprastai skiriama taip pat ketveri mokslo metai. Paskui liaudies jaunimas, palikęs mokyklą ir ėmęsis darbo, gali tęsti savo mokslą aukštesnėse liaudies mokyklose, kurios apima dar ketverius metus ir tarnauja jaunuoliams bei jaunuolėms, dirbantiems jau darbą, kurio reikalauja praktinis gyvenimas. Tik aukštai kultūringose valstybėse liaudies aukštesniosios tolimesnio lavinimo mokyklos yra privalomos abiejų lyčių jaunuomenei. Toliau eina jau visai laisvas, neapribotas nei amžiumi, nei kitomis gyvenimo aplinkybėmis, savo išsilavinimo papildinėjimas liaudies aukštosiose mokyklose arba liaudies universitetuose. Ypatinga liaudies mokyklų žymė yra tai, jog pradedant nuo viršutinės liaudies mokyklos dalies visi jų laipsniai šiaip ar taip jungia bendrąjį lavinimą su specialiuoju. Iš vienos pusės, tai įvyksta todėl, kad liaudyje visuomet esama pastebimų išsilavinimo bei išsiaukėjimo trūkumų, ogi iš antros pusės – todėl, kad didžiausiai daugumai liaudies mokyklų mokinių netenka išeiti nei aukštesnių bendrojo lavinimo mokyklų, nei vidurinių bei aukštųjų specialiųjų mokyklų. Tuo tarpu visa lavinimo sistema, taikoma žmogui, šiaip ar taip turi apimti tiek bendrąjį, tiek ir specialųjį lavinimą. Užtat šitas skirtumas yra daug griežčiau išlaikomas bendrosiose ir specialiosiose mokslo įstaigose, kurioms statomas uždavinys išvesti naujas inteligentų ir aukštesnių specialistų eiles. Prie šitų mokslo įstaigų apžvalgos ir turime dabar pereiti.

Vaikai, kuriems tenka eiti į vidurines bei aukštesniąsias mokyklas, gali įgauti paruošiamojo išlavinimo arba namie, būdami mokomi privatiniu būdu, arba apatinėje liaudies

mokyklos dalyje, arba net tam tikrose paruošiamosiose mokyklose. Ten, kur apatinė liaudies mokyklos dalis yra visiems privaloma, paruošiamųjų mokyklų klausimas atpuola, bet kur kitur lieka reikalo palygintinai įvertinti paruošiamosios mokyklos su apatine liaudies mokyklos dalimi. Paruošiamoji mokykla, palyginta su liaudies mokykla, pasižymi trimis aiškiomis ypatybėmis: pirma, ji statosi sąmoningai tikslą paruošti ateinančius į ją vaikus vidurinėms bei aukštesniosioms mokykloms; antra, į ją įstoja dažniausiai aukštesniųjų visuomenės sluoksnių vaikai, kadangi ji, kaipo brangesnė, yra sunkiai prieinama žemesniems sluoksniams, ir trečia, jos mokiniai pajėgia namie naudotis tinkamesne mokslui atmosfera, kaip kad paprastai esti su liaudies mokyklų mokiniais. Dėl šitos paskutinės priežasties paruošiamųjų mokyklų mokiniai sugeba greičiau bei sėkmingiau pasiruošti vidurinei mokyklai. Pavyzdžiui, apatinė liaudies mokyklos dalis apima pirmus 4 mokslo metus, o paruošiamosios mokyklos pajėgia atlikti savo uždavinį trijų metų bėgyje.

Apie paruošiamąsias mokyklas dera pasakyti tas pat, kas buvo pasakyta, kai buvo gvildytas klausimas apie privalomą visiems apatinę liaudies mokyklos dalį. Jei mokyklų stovis ir visuomenės kultūringumas yra pasiekęs pakankamo aukštumo, tai visai racionalu daryti apatinę liaudies mokyklos dalį visiems lygiai privalomą: ir tiems, kurie baigia savo mokslą liaudies mokyklose, ir tiems, kurie eina į aukštesniąsias mokslo įstaigas. Jeigu mokyklų stovis ir visuomenės kultūringumas nėra pasiekę pakankamo vidutinio aukštumo, tai ko dėlei trukdyti bent vienai jaunimo daliai įgauti geresnio pasiruošimo mokslui ir gyvenimui? Solidarumas, kuriuo čia dažnai operuojama, tikrai sakant, šitokiu atveju negali pateisinti pirmo mokyklos laipsnio vienodumo, nes solidarumas apskritai yra privalomas geruose dalykuose, bet ne tame, kas yra gyvenime ar veikime neigiamo.

Stengiantis tik prie paruošiamosios mokyklos tikslingiausio ir pigiausio sutvarkymo, reikėtų laikyti pageidaujamu dalyku, kad jos jungtųsi su vidurinėmis mokyklomis, kas faktinai neretai ir įvyksta mokyklų praktikoje. Jungimas jos su vidurine mokykla pateisinamas yra dar ir tuo, kad pastaroji, palyginta su liaudies mokykla, sudaro jau aukštesnį mokyklos tipą, taikomą kitokiems visuomenės sluoksniams kaip kad tie, kuriems tarnauja liaudies mokykla. Nesusipratimams išvengti privalu iš pat pradžios čia pastebėti, jog savo ruožtu vidurinė mokykla gali būti imama nepriklausomai nuo aukštesnės mokyklos ir sąryšyje su ja. Pirmuoju atveju vidurinė mokykla turi savo savistovų tikslą, antruoju atveju ji yra vidurinė paruošiamoji mokykla aukštesniajai mokyklai ir todėl eina ta pakraipa, kurios laikosi pastaroji. Būdama visai nepriklausoma, vidurinė mokykla turi palyginamai aukštesnę programą, bet visuomet yra vedama realine pakraipa ir todėl vokiečių kartais yra vadinama vardu *Realschule* šalia pavadinimo *Mittelschule*. Prancūzai nepriklausomą vidurinę mokyklą vadina *école primaire supérieure* arba *école moyenne*, arba net *école régionale*. Nepriklausomos vidurinės mokyklos nereikia todėl maišyti su progimnazijomis, kurios faktinai tarnauja aukštesniosioms mokykloms paruošiamosiomis vidurinėmis mokyklomis ir teturi dažniausiai keturias klases, tuo tarpu nepriklausomos vidurinės mokyklos turi dažniausiai 6 klases, neskaitant dar trijų paruošiamųjų klasių, kurios pavaduoja apatinę liaudies pradinės mokyklos dalį. Grynas nepriklausomos vidurinės mokyklos tipas pasitaiko palyginti nedažnai; jo pavyzdžiu gali būti Prūsijos vidurinės mokyklos *(Preussische Mittelschule)*, sujungtos su paruošiamosiomis mokyklomis ir turinčios iš viso 9 klases. Tokių mokyklų buvimas pateisinamas labiausiai tuo, kad joms pridera paruošti vidurinius visuomenės sluoksnius, pavyzdžiui, stambesniuosius ūkininkus, vidutiniuosius pirklius, žymesniuosius amatininkus, vidurinio

laipsnio valdininkus ir t. t. Jos, žodžiu tariant, skiriamos yra žmonėms, kurie privalo jau turėti platesnio akiračio, daugiau asmeniškos iniciatyvos ir kuriamosios minties, kurių atsakomybė išeina už šeimynos bei valsčiaus ribų ir kurių reikalai veda net kartais už tautos ir valstybės ribų, kaip kad atsitinka su praktikais komersantais. Todėl tokiose mokyklose yra jau dėstoma viena kita aktuali kalba ir pateikiama daugiau žinių iš realių mokslų srities. Kalbamos čia vidurinės mokyklos yra vis dėlto bendrojo lavinimo mokyklos ir jos reikia skirti nuo vidurinių specialiojo lavinimo mokyklų. Jos tik laikosi realistinės pakraipos ir todėl, kaip sakyta, vokiečių kartais vadinamos vardu *Realschule*. Apie aukštesniąsias bendrojo lavinimo mokyklas turėsiu kalbėti jau kitą kartą.

Paskutinį kartą buvo padarytas skirtumas tarp nepriklausomų vidurinių mokyklų ir vidurinių paruošiamųjų, arba prirengiamųjų, mokyklų. Pirmosios turi savo tikslu išvesti į gyvenimą vidurinius visuomenės sluoksnius, prileidžiant, kad jie didžiausioje savo daugumoje neis aukštesniojo ir aukštojo mokslo, tuo tarpu antrosios paruošia jaunimą aukštesniajai mokyklai. Šitos prirengiamosios vidurinės mokyklos, aiškus dalykas, eina ta pakraipa, kurią nustato savo ypatybėmis aukštesniosios mokyklos. Todėl ir prirengiamųjų vidurinių mokyklų suskirstymas įvyksta pagal aukštesniųjų mokyklų suskirstymą rūšimis. Tarp aukštesniųjų bendrojo lavinimo mokyklų yra žinomi trys pagrindiniai tipai, būtent: gimnazija, realinė gimnazija ir aukštesnioji realinė mokykla. Atitinkamai gauname tris prirengiamųjų vidurinių mokyklų tipus, būtent progimnaziją, realinę progimnaziją ir vidurinę realinę mokyklą. Progimnazija ruošia jaunimą gimnazijai, realinė progimnazija – realinei gimnazijai ir vidurinė realinė mokykla – aukštesniajai realinei mokyklai. Prirengiamųjų vidurinių mokyklų reikalas yra

gana aiškus. Jos, taip sakant, sudaro tarputinę grandį tarp liaudies pradinės mokyklos ir aukštesniosios mokyklos. Yra visai natūralu, jog kiekvienas žemesnis bendrojo lavinimo tipas yra labiau išplitęs už kiekvieną aukštesnį bendrojo lavinimo tipą. Liaudies mokyklos paprastai yra privalomos visiems piliečiams; vidurinės mokyklos yra lankomos didesnio mokinių skaičiaus kaip kad aukštesniosios mokyklos, ir t. t. Visai tad natūralu, kad vidurinių, tegu ir prirengiamųjų, mokyklų bus daugiau už aukštesniąsias mokyklas. Vieni iš vidurinės mokyklos mokinių baigs joje savo mokslą iš reikalo, kitiems neleis eiti tolyn gabumai, ir t. t. Žodžiu sakant, bendras vidurinių mokyklų mokinių skaičius šiaip ar taip išeina didesnis už aukštesniųjų mokyklų mokinių skaičių. Ogi jei jau vidurines mokyklas lanko didesnis mokinių skaičius už tą, kuris lanko aukštesniąsias mokyklas, tai visai tikslinga decentralizuoti jos pagal provincijas ir tokiu būdu padaryti jos prieinamos didžiausiam jaunimo skaičiui.

Aukštesniųjų Švietimo ministerijos mokyklų įstatymo projektas, paskelbtas 13-ą šio mėnesio dieną „Lietuvos" 231 numeryje, gana aiškiai atsižvelgia į minėtą decentralizacijos reikalą ir išveda gana nuosekliai kilimo gradaciją. Mokiniai išeina 4 metų pradinę mokyklą; paskui jie priimami be kvotimų į I klasę vidurinės mokyklos arba į I klasę aukštesniosios mokyklos, jei šita yra sujungta su vidurine mokykla. Iš vidurinės 4 metų mokyklos jie patenka į sekamą aukštesniosios mokyklos klasę. (Žiūrėk § 5 su pastaba ir § 53 apie specialines mokyklas). Nenutrūkstama pradinės, vidurinės ir aukštesniosios mokyklos vienybė, kaip matome, čia išlaikyta visai nuosekliai. Bet kai kalbama apie vidurinę mokyklą apskritai, nepakanka, kaip žinoma, turėti vien tik prirengiamųjų vidurinių mokyklų. Reikia dar skaitytis su faktu, kad viduriniams visuomenės sluoksniams vidurinė mokykla dažnai bus vienintelė mokykla, kuria daug kas iš

jų turės pasitenkinti. Todėl tokiems žmonėms visai pravartu, be bendrojo lavinimo, pateikti dar ir tam tikro praktinio nusistatymo, kurio pareikalaus iš jų būsimas jų gyvenimas bei veikimas. Žmonėms, išeinantiems iš pradinės mokyklos į gyvenimą, suteikiama tokio praktinio nusistatymo viršutinėje pradinės mokyklos dalyje, arba antraisiais ketveriais metais. Atitinkamai privalu papildyti žinios ir praktinis nusistatymas jaunų žmonių, kurie išeina į gyvenimą iš vidurinės mokyklos. Kaip jau sakyta, kultūringuose kraštuose tai pasiekiama organizuojant nepriklausomas vidurines mokyklas su 6 metų kursu neskaitant pradinio pasiruošimo.

Mūsų valdžios projektas jaučia šitą reikalą, bet tuo tarpu nedrįsta jį nuosekliai patenkinti, bent toks gaunamas įspūdis iš projekto redakcijos. Būtent, kai kalbama apie valstybės specialines mokyklas, § 52 sakoma, jog specialinio lavinimo reikalui steigiama tarp kitko specialinės papildomosios prie bendrojo lavinimo mokyklų klasės. Tačiau skirsnyje apie specialines mokyklas nieko nesakoma, kokios privalo būti šitos papildomosios klasės. Iš sekamo skirsnio apie nevalstybines aukštesniąsias mokyklas tai kiek aiškėja iš § 55, kuris skelbia, jog „atskiriems specialiniams dalykams ar jų grupei eiti prie vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos gali būti organizuojami baigusiems jos kursą papildomos specialinės klasės vienerių ir dvejų metų kurso. Tos klasės sudaro vidurinės mokyklos dalį". Idėja būtų iš tikro laiminga, jei būtų išlaikytos trys sąlygos, būtent: pirma, jei šitokis papildomųjų klasių supratimas būtų privalomas ne tik nevalstybinėms mokykloms, bet ir valstybės vidurinėms bendrojo lavinimo mokykloms; antra, jei papildomųjų klasių kursas nebūtų niekuomet mažesnis už dvejų metų kursą; ir trečia, jei jos jungtų savyje specialųjį lavinimą su bendruoju. Tuomet iš tikro 6 metų vidurinė mokykla visai atitiktų teorinius bei praktinius reikalavimus to

jaunimo, kuris iš tokios vidurinės mokyklos išeitų tiesiog į gyvenimą bei veikimą ir sudarytų visuomenėje vidurinio kultūringumo sluoksnį. Kaip matome, mūsų valdžios projektas neturi nepriklausomųjų vidurinių mokyklų atžvilgiu aiškaus nusistatymo ir nedaro todėl nuoseklių išvadų iš jų koncepcijos.

Pažymėtina toliau yra tai, jog, kaip išeina aikštėn iš § 8, mūsų valdžios projektas tepripažįsta vieną pagrindinį vidurinių mokyklų tipą, kuris galima pavadinti vidurine realine mokykla. Šitas faktas yra jau simptomingas aukštesniosioms mokykloms, nes, projekto supratimu einant, vidurinės mokyklos yra prirengiamosios mokyklos aukštesniųjų mokyklų sistemoje. Tai jau netiesioginiu būdu nurodo, jog ir projektuojamoji aukštesniųjų mokyklų sistema yra išvedama realinės mokyklos pakraipoje. Tiek tuo tarpu apie mūsų valdžios projektą, kuris tačiau turės mums dar patarnauti iliustracijos reikalui, kai būsime bendrai susipažinę su aukštesniųjų mokyklų tipais.

Kalbant apie aukštesniąsias mokyklas, reikia visų pirma pastebėti, jog jos sudaro aukščiausią laipsnį bendrame lavinime, surištame su auklėjimu. Kai bendras lavinimas yra tęsiamas, pavyzdžiui, universitete, jis įgauna jau specialiai mokslinio lavinimo žinių, kadangi čia iš bendrojo lavinimo daroma, tikrai sakant, specialybė.

Kaipo aukščiausias bendro auklėjamojo lavinimo laipsnis, aukštesniosios mokyklos skiriamos yra aukštesniems visuomenės sluoksniams, kuriems reikalingas yra iš tikro mokslingas išsilavinimas, tiek bendruoju, tiek ir specialiuoju atžvilgiu, kadangi jiems tenka vadovaujamoji rolė visuomenėje. Jei vidurinių visuomenės sluoksnių reikalai išeina kartais už tautos ir valstybės ribų praktiniu atžvilgiu, tai aukštesniųjų visuomenės sluoksnių reikalai idealiniu savo plotu siekia dar toliau, būtent, jie rišasi su visos žmonijos patyrimais, tiek aktualiais, tiek ir istoriniais. Kitaip tariant, vado-

vaujančių visuomenės sluoksnių išsilavinimas, imamas bendrai, turi būti pastatytas į sąryšį su visuotinosios kultūros išsivystymu. Jis tad neprivalo būti kultūros atžvilgiu apribojamas nei vietos, nei laiko aplinkybėmis. Šitiems sluoksniams neprivalo būti svetima niekas, kas yra tikrai žmogiška, nes tikras žmogiškumas yra jiems tikra sąlyga savo uždaviniams tinkamai atlikti. Tikras visuotinai suprantamas žmogiškumas, arba lotynišku žodžiu tariant, humanizmas, ir sudaro visų inteligentiškų profesijų savybę. Ar kunigui, mokytojui, profesoriui, gydytojui, advokatui, aukštajam valdininkui, ekonominių, politinių, socialinių organizacijų vadovams, dailininkams, rašytojams apskritai nėra visų pirma privalomas tikras žmogiškumas, kaipo būtina sąlyga sėkmingam jų veikimui? Jiems visiems tenka svarstyti, numatyti, organizuoti ir realizuoti dalykų, kurie turi reikšmės visai visuomenei, ir net ne vienai dienai, bet visai jos ateičiai. Nenuostabu, kad todėl pageidaujama, jog tikrai žmogiškos kultūros supratimas siektų čia pačių jos gelmių. Jei žmonės nerištų su humanizmo supratimu tam tikrų istorinių apraiškų ir suprastų jį kaipo reikalavimą tikro žmogiškumo, deramo aukštesniam lavinimui, tai lengvai galėtų sutarti, kad aukštesniosios mokyklos iš pagrindo turi būti humanistinės. Kitas dalykas, kaip paskui yra šitas humanizmas tikrai vykdomas. Vieni tikisi išugdysią tikrą žmogiškumą grįždami prie mūsų europietiškos kultūros šaltinių ir ypatingai jais domėdamiesi graikų ir romėnų istorijoje. Jie atstovauja istorinei filologinei pakraipai, kuri, realizuota organizuotame protinime, apsireiškia klasikinėse gimnazijose. Kiti tikisi rasią tikrą žmogiškumą ugdydami žmoguje realistines pažiūras į pasaulį, kaip jos reiškiasi gamtos bei matematikos moksluose. Jie atstovauja realistinei pakraipai, kurią atitinka aukštesniosios realinės mokyklos. Pagaliau esama dar trečios rūšies žmonių, kurie ieško kompromiso ir stengiasi sutaikyti klasicizmą su realizmu kurdami pereinamojo tipo aukštesniąsias mokyklas, ku-

rios yra vadinamos realinėmis gimnazijomis. Jei klasikinės gimnazijos ypač atsižvelgia į istorinį filologinį lavinimą, dėdamos į jo pagrindą senovės kalbas, ir jei aukštesniosios realinės mokyklos ypač atsižvelgia į realistinį lavinimą, dėdamos į jo pagrindą gamtos bei matematikos mokslus, tai realinė gimnazija jungia lotynų kalbą su moderuota realinių dalykų programa. Be to, jei klasikinė gimnazija mažai reikalauja aktualių kalbų, o aukštesnioji realinė mokykla jų reikalauja daugiau, tai realinė gimnazija ir čia laikosi vidurio.

Turiu čia pastebėti, jog daryti kompromisas arba laikytis vidurio dar nėra daryti dviejų kraštutinių dalykų sintezė. Jei, pavyzdžiui, realinė gimnazija ima dėstomuoju dalyku lotynų kalbą, tai dar nereiškia, jog ji suima į sintezę tuos klasikinės kultūros idealus, kuriuos klasikinė gimnazija stengiasi įdiegti į savo auklėtinių dvasią. Gerai pastatyta lotynų kalba kuo daugiausiai gali tarnauti priemone pažinti romėnų literatūrai, arba net kultūrai apskritai. Tuo tarpu tiek romėnų literatūra, tiek ir visa jų kultūra tebuvo vien paviršutinis, dažnai net iškraipytas graikiškųjų pavyzdžių atvaizdas. Jei tad kas gali tikrai turėti pedagoginės reikšmės, tai graikų pasaulio studijavimas ir gilinimasis į jo idealus, tuo tarpu kaip tik realinė gimnazija šito nedaro ir todėl nesuima į sintezę tai, ko esama teigiamo klasikiniame lavinime. Reiškia, realinė gimnazija daro kompromisą arba laikosi vidurio, bet nesuima į sintezę teigiamųjų kraštutinių pakraipų pusių, šalindama sykiu neigiamąsias jų apraiškas. Jei jau kas galėtų ugdyti tikrą žmogiškumą naujose kartose, tai būtų, lengva mums įspėti, ne kas kita, kaip pilnutinio ugdymo mokykla. Pilnutinis ugdymas nėra nei istorinis-filologinis, nei gamtinis-matematinis, nei kompromisinis lavinimas. Pilnutinis ugdymas aprėžia visas žmogaus gyvenimo sritis ir lavina visas žmogaus galias pilnoje harmonijoje ir deramoje subordinacijoje.

Jei dabar norėtume palyginamai įvertinti tris pagrindi-

nius aukštesniųjų mokyklų tipus pilnutinio ugdymo koncepcijos šviesoje, tai turėtume dairytis, kur glūdi kiekvieno iš jų svorio centras. Realistinės mokyklos svorio centras glūdi materialinės prigimties srityje su vienlaikiu auklėjimu techninių sugebėjimų. Klasikinės mokyklos svorio centras glūdi humanistinės, kad ir siaurai dar suprastos, kultūros srityje su vienlaikiu auklėjimu teorinių sugebėjimų. Realinė gimnazija yra iškilusi iš pirmosios srities, tačiau neprieina antrosios ir savo svorio centru glūdi dviejų sričių tarpusieny. Atsižiūrint į tai, jog žmogiškosios kultūros sritis yra aukštesnė už materialinės prigimties sritį, negalima nepripažinti, jog tikro žmogiškumo atžvilgiu klasikinė gimnazija yra aukštesnės rūšies tipas už realinę gimnaziją ir mokyklą ir jog realinė gimnazija yra aukštesnės rūšies tipas už realinę mokyklą. Tai reiškia, jog klasikinė gimnazija išlavina savo auklėtiniuose daugiau tikro žmogiškumo, nekaip to pajėgia padaryti realinės gimnazijos bei mokyklos. Jei sykiu sutiksime, jog žmogiškumo laipsnis charakterizuoja bendro išsilavinimo laipsnį ir jog juo šitas laipsnis aukštesnis, juo geriau yra žmogus pasiruošęs specialiam lavinimuisi aukštosiose inteligentiškose profesijose, tai turėsime sutikti, jog klasikinė gimnazija suteikia geresnio pasiruošimo visoms aukštosioms inteligentiškoms profesijoms už tą, kurio pajėgia suteikti realinės gimnazijos bei mokyklos. Man teko net girdėti savo psichologijos profesoriaus de Munnyncko konstatavimą, jog, psichologų žiniomis, išėję klasikines gimnazijas žmonės, net dirbą realinių profesijų srityje, pavyzdžiui, inžinieriai, technologai, mechanikai, chemikai ir t. t., pasižymi didesne iniciatyva ir platesniu užsimojimu savo profesijoje negu jų kolegos, išėję realistines mokyklas, kurios, rodos, specialiai turėtų ruošti savo auklėtinius realinėms profesijoms. Pasirodo, jog aukščiausias bendrai žmogiškojo išsilavinimo laipsnis duoda paskui geriausių rezultatų aukštųjų profesijų srityje.

Padarytas ką tik palyginamasis trijų aukštesniosios mokyklos tipų įvertinimas dar nereiškia, kad gyvoje mokyklų sistemoje klasikinė gimnazija privalo turėti nelygstamosios persvaros. Faktas yra tai, kad tinkamai pastatyti gimnazija, kaipo aukštesnė aukštesniųjų mokyklų rūšis, yra sunkiau, negu gerai sutvarkyti realinė mokykla. Ogi praktiniu atžvilgiu yra naudingiau turėti pradžiai gera realinė mokykla negu bloga klasikinė gimnazija, nes blogai pastatyta gimnazija, įpuolusi į formalistinio filologizmo maniją, kaip, pavyzdžiui, buvo atsitikę Rusijoje antroje XIX a. pusėje, gali padaryti daug daugiau blogo, nekaip kad turi trūkumų iš esmės gera realinė mokykla.

Bet vis dėlto mokyklos reikalų sprendėjai turi nusimanyti panašiais atsitikimais, jog realinė mokykla tėra vien žemesnis arba įžengiamasis tipas aukštesniojo lavinimo srityje. Jeigu realinei mokyklai yra suteikiama principialios persvaros, yra daroma pedagoginė klaida, kuri anksčiau ar vėliau turi atnešti atitinkamų vaisių. Iš principo tegali turėti nelygstamojo pateisinimo, kaipo mokyklų pavyzdys, pilnutinio ugdymo mokykla, ir pagal ją privalo todėl orientuotis ir prie josios artintis visi aukštesniųjų mokyklų tipai. Suprantama sykiu, jog kiekvienas mokyklų tipas gali artintis prie pavyzdingos pilnutinio ugdymo mokyklos savais keliais, nes įvairių mokyklos tipų padėtis bei atstumas jos atžvilgiu yra įvairūs. Klasikinė gimnazija gali žengti prie pilnutinio ugdymo mokyklos vienu, realinė gimnazija – kitu, realinė mokykla – trečiu keliu.

Jei galų gale aukštesnis bendrojo lavinimo idealas yra bendras visiems aukštesniųjų mokyklų tipams, tai galima statytis klausimas, ar nebūtų geriausia sujungti visos įvairių trijų tipų ypatybės suvienytoje mokykloje. Mokyklos suvienijimas gali būti imamas įvairiom prasmėm. Galima taip suvienodinti įvairias mokyklas, kad perėjimas iš vienos mokyklų rūšies į kitą būtų kuo mažiausiai kliudomas. Šita pras-

me pradinė mokykla pritaikoma prie vidurinės, vidurinė – prie aukštesniosios, kad tarp įvairių mokyklų laipsnių būtų išlaikoma nenutrūkstama organinga vienybė. Apie aukštesniųjų mokyklų suvienodinimą galima kalbėti tada, kai jos visos tampa vienodos, jungdamos savo viduje visas trijų aukštesniųjų tipų ypatybes. Tokia suvienodinta mokykla turi bendrą apatinę dalį; jos vidurys skiriasi jau į dvi šakas, o viršus pagaliau į tris šakas, atitinkančias tris aukštesniųjų mokyklų tipus. Pavyzdžiui, kai kuriose suvienodintose vokiečių mokyklose mokslas sutvarkytas šitokiu būdu. Iš 9 suvienodintos mokyklos klasių trys klasės yra bendros visiems mokiniams. Nuo ketvirtos klasės prasideda pirmas išsišakojimas. Dalis mokinių ima lotynų kalbą, visi kiti eina grynai realine pakraipa su prancūzų ir anglų kalbomis. Mokinių grupė, pasirinkusi lotynų kalbą, atstovauja realinės gimnazijos tipui. Nuo 6 klasės eina tolimesnis išsišakojimas: viena dalis mokinių, pasirinkusių lotynų kalbą, renkasi dargi ir graikų kalbą ir eina jau grynai klasikine pakraipa. Kiti, kurie nenustoja ėję realinės gimnazijos pakraipa, pasirenka dar anglų kalbą. Jei realinė gimnazija stengiasi rasti kompromiso tarp klasikinės gimnazijos ir aukštesniosios realinės mokyklos, tai suvienodinta mokykla stengiasi maždaug lygiai patenkinti visus tris pagrindinius aukštesniųjų mokyklų tipus. Tiesa, reikia tuojau konstatuoti, jog ji pilnai patenkina tik realistinę pakraipą, nes šita pakraipa yra čia išlaikoma iš pat pradžios iki galo. Klasikinio humanizmo pakraipa čia tepatenkinama iš dalies. Kaip, pavyzdžiui, galima tikrai įsigilinti į graikų literatūros bei kultūros dvasią, jei graikų kalbos mokymas teprasideda tik 6 klasėje? Reikia arba vienerių metų bėgyje pramokti graikų kalbos, kas užkrauna šitų metų klasei per daug darbo, arba atsisakyti nuo gilinimosi į graikiškosios kultūros gelmes, bet tuomet toks atsisakymas yra lygus atsisakymui nuo tikro klasicizmo. Realinės gimnazijos pakraipa suvienodinto-

je mokykloje yra, reikia pripažinti, artimesnė pilnam pasitenkinimui. Vis dėlto išeina, jog suvienodinta mokykla labiau krypsta į naudą realinei mokyklai kaip klasikinei.

Tačiau negalima nepripažinti suvienodintai mokyklai teigiamųjų savybių, kurių gali būti net daugiau kaip kad neigiamųjų. Visų pirma suvienodinta mokykla padaro tai, kad visi trys aukštesniojo lavinimo tipai yra vienodai prieinami platesnei visuomenei ten, kur esama vienos tokios aukštesniosios mokyklos. Reiškia, mokyklos tipo pasirinkimas nepareina tik nuo tokios pripuolamos aplinkybės, kokia yra gyvenamoji vieta. Be to, negalima tokiais atvejais nesidžiaugti, kad didesnis mokinių skaičius gali gyventi savo tėvų šeimynoje. Tai ir pigiau atsieina, ir turi teigiamos įtakos jaunimo lavinimui bei auklėjimui. Bet kas turi ypatingos reikšmės – tai faktas, kad suvienodintoje mokykloje pasirinkimas aukštesnio lavinimo tipo pagal mokinių gabumus gali įvykti sąmoningiau kaip kur kitur. Einant jiems bendrąjį suvienodintos mokyklos ruožą, turi progos iškilti tokie ar kitokie jų gabumai, kurie gali duoti tiek jiems patiems, tiek ir jų auklėtojams nurodymų, kur privalu jiems krypti, einant aukštesnįjį mokslą. Iš to galima rasti taip pat paguodos ir klasikinei pakraipai, nes jei ji nustoja suvienodintoje mokykloje kiekybiniu atžvilgiu, tai gali laimėti kokybiniu atžvilgiu, kadangi į jos vagą dabar turės patekti jaunimas, iš tikro palinkęs į klasikinį lavinimąsi. Negalima taip pat nepripažinti, kad šitokis mokinių suskirstymas pagal individualinius gabumus turi teigiamai atsiliepti būsimai jų specializacijai, nes suvienodinta mokykla ne kartą gali apsaugoti jaunuolį nuo pripuolamo profesijos pasirinkimo, pareinančio dažnai nuo to, kokio tipo mokykla yra artimesnė gyvenamai vietai. Žodžiu tariant, ten, kur negali greta būti įvairių tipų mokyklų, suvienodinta mokykla yra labiau pageidaujama.

Paskutinį kartą buvo užbaigta trumpa aukštesniųjų bendrojo lavinimo mokyklų apžvalga. Kalbant apie organizuoto protinimo tipus, matėme iš pat pradžios, kaip keturiais laipsniais kyla liaudies lavinimas. Pirmą laipsnį sudaro apatinė liaudies pradinės mokyklos dalis. Tai bendriausias liaudies lavinimo pagrindas. Iš jo išauga viršutinė liaudies pradinės mokyklos dalis, kuri jau kiek atsižvelgia į praktinio gyvenimo reikalavimus. Toliau eina aukštesnioji liaudies mokykla, kuri varo tolyn bendrąjį ir specialiai praktinį liaudies lavinimą. Kiekvienas iš šitų trijų laipsnių apima keturių metų laikotarpį. Kultūringiausiuose kraštuose visi šitie trys liaudies lavinimo laipsniai yra privalomi visiems tiems piliečiams, kurie neina jokių kitų aukštesnių mokyklų. Pagaliau liaudies lavinimas baigiasi liaudies aukštosiose mokyklose arba liaudies universitetuose, kurie nėra tipiškai nustatyti nei dėstomųjų dalykų rinkiniu, nei besilankančių juose žmonių amžiumi. Liaudies universitetams kurti ir tvarkyti yra kilęs antroje XIX a. pusėje smarkesnis judėjimas, vadinamas universiteto išplečiamuoju judėjimu.

Įžengiamuoju laipsniu į bendrąjį mokslingą lavinimą, kuris išsivysto šalia liaudies mokyklos, tarnauja dažniausiai pastarosios apatinė dalis. Tačiau ji atstojama kartais naminiu lavinimu, kartais prirengiamąja trijų klasių mokykla ir kartais naminiu lavinimu, tęsiamu paskui prirengiamojoje vidurinės mokyklos klasėje. Vidurinė mokykla yra antras bendrojo mokslingo lavinimo laipsnis, tarnaująs tarputine grandimi tarp liaudies mokyklos ir aukštesniosios bendrojo lavinimo mokyklos. Vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos esti prirengiamosios ir nepriklausomos. Prirengiamosios vidurinės mokyklos ruošia jaunimą aukštesniosioms mokykloms. Nepriklausomos vidurinės mokyklos ruošia į gyvenimą tą jaunimą, kuris neina aukštesniųjų mokyklų. Pakraipos atžvilgiu prirengiamosios vidurinės mokyklos yra priklausomos nuo aukštesniųjų mokyklų, kurioms jos

ruošia jaunimą; todėl tarp jų esama progimnazijų, realinių progimnazijų ir vidurinių realinių mokyklų. Nepriklausomos vidurinės mokyklos savo pakraipa sudaro pereinamąjį tipą tarp vidurinės ir aukštesniosios realinės mokyklos. Aukštesniosios mokyklos esti trijų pagrindinių tipų, kurie vadinami gimnazija, realinė gimnazija ir aukštesnioji realinė mokykla. Šalia šitų trijų pagrindinių tipų esama dargi sudėtingo aukštesniosios mokyklos tipo, kuris stengiasi savotiškoje savo santvarkoje suvienyti visus tris pagrindinius aukštesniojo lavinimo tipus ir kuris todėl yra vadinamas suvienyta mokykla. Liaudies lavinamosios mokyklos ruošia gyvenimui žemesniuosius visuomenės sluoksnius. Nepriklausoma vidurinė mokykla ruošia gyvenimui viduriniuosius visuomenės sluoksnius. Aukštesniosios mokyklos suteikia bendrojo išsilavinimo aukštesniesiems sluoksniams, kurie atlieka visuomenėje vadovaujamąją rolę. Šitai vadovaujančiai šviesuomenei yra privalus tikras žmogiškumas, kurio ir turi suteikti naujoms kartoms aukštesniosios bendrojo lavinimo mokyklos. Kai kyla klausimas, kaip galima tinkamiausiu būdu išugdyti tikras žmogiškumas šviesuomenėje, pažiūros skirstosi įvairiomis pakraipomis. Klasicizmas tikisi išvystyti tikrą žmogiškumą, arba humanizmą, istoriniu-filologiniu lavinimu, ogi realizmas – gamtiniu-matematiniu lavinimu. Trečioji pakraipa laikosi vidurio ir stengiasi surasti kompromisą tarp klasicizmo ir realizmo. Atitinkamai gauname: 1) klasikinę gimnaziją, 2) aukštesniąją realinę mokyklą ir 3) realinę gimnaziją. Realinė mokykla lavinimo svorio centrą laiko materialinės prigimties srityje. Klasikinė gimnazija – humanitarinės kultūros srityje, ogi realinė gimnazija – tarpusieny šitų dviejų sričių. Tuo tarpu tikras žmogiškumas tegali būti išugdomas pilnutinio ugdymo mokykloje, kuri aprėpia visas žmogaus gyvenimo sritis, t. y. prigimtį, kultūrą ir religiją, ir lavina sykiu visas žmogaus galias pilnoje harmonijoje ir deramoje subordina-

cijoje. Pilnutinio ugdymo mokykla yra idealas, prie kurio privalu nuolatos artintis, nors negalima niekuomet pilnai jo įvykdyti. Jis tarnauja ta norma, kurią privalu taikyti prie įvairių aukštesniosios mokyklos tipų, norint juos palyginamai įvertinti. Pagal tai, kokioje gyvenimo srityje atskiri bendrojo lavinimo tipai laiko savo svorio centrą, galima vertinti jie aukščiau ar žemiau. Taikant šitą principą prie palyginamojo trijų pagrindinių aukštesniojo lavinimo tipų įvertinimo, gauname, jog žemiausias tipas yra realinė mokykla, aukštesnis – realinė gimnazija, dar aukštesnis, nors ne aukščiausias – klasikinė gimnazija. Juo bendrojo lavinimo tipas yra aukštesnis, juo sunkesnis yra tinkamas jo suorganizavimas. Tuo tarpu gerai pastatytas žemesnis tipas gali turėti daugiau teigiamos reikšmės negu blogai pastatytas aukštesnis lavinimo tipas. Praktiniai tad sumetimai verčia pripažinti vietos aukštesniųjų bendrojo lavinimo mokyklų įvairumui. Laimingiausias aukštesniųjų mokyklų klausimo išsprendimas tuo tarpu yra suvienyta mokykla, kuri stengiasi patenkinti visas tris bendrojo lavinimo pakraipas, kiek jaunuomenės specializaciją pagal individualinius gabumus turi atitikti mokyklinių tipų įvairumas. Suvienyta mokykla mažiausiai patenkina klasikinę pakraipą. Tačiau šitą savo trūkumą ji gausiai atperka savo pigumu ir praktiškumu. Jei dabar pridėsiu keletą bendrų bruožų apie specialiojo lavinimo organizuotus tipus, tai paaiškės apskritai visa organizuoto protinimo sistema.

Specialinė mokykla turi savo tiesioginiu uždaviniu ne bendrąjį lavinimą, bet žmogaus paruošimą tam tikram profesijos darbui. Profesijos teorija bei praktika ir sudaro jos mokymo bei pratybų objektus. Mokymas pateikia jose teorinio nusimanymo, pratybos – praktinio sugebėjimo. Jei bendrasis lavinimas yra iš esmės surištas su auklėjimu, tai specialusis lavinimas prileidžia iš anksto, jog mokinys yra tinkamai išlavintas bei išauklėtas bendruoju atžvilgiu. To-

dėl specialinė mokykla bendrai lavina bei auklėja tik netiesioginiu būdu. Tai yra pagrindinis skirtumas, kurio esama tarp bendrojo ir specialiojo lavinimo mokyklų. Laipsnių atžvilgiu specialinės mokyklos esti žemesnės, vidurinės ir aukštosios. Specialiųjų mokyklų nesama pradiniame lavinime, nes lavinimo pradžia visados turi bendrojo pobūdžio. Bet užtat aukščiausias specialiojo lavinimo laipsnis yra pateikiamas aukštosiose mokyklose, kurios eina toliau negu aukštesnis bendrojo lavinimo laipsnis, nes bendras lavinimas, pakeltas į tam tikrą aukštybę, neišvengiamai virsta specialybe.

Apie tipingas specialiojo lavinimo lytis reikia pasakyti, jog specialinių mokyklų tipų gali būti daug daugiau negu bendrojo lavinimo mokyklų. Bendrojo lavinimo mokyklos skiriasi tarp savęs arba savo laipsniu, arba savo dydrodžiu, arba pakraipa, tarkim bendrojo lavinimo uždavinių supratimu. Pavyzdžiui, tarp vidurinės ir aukštesniosios mokyklos esama laipsnio skirtumo. Tarp klasikinės gimnazijos ir aukštesniosios realinės mokyklos esama pakraipos skirtumo. Specialinių mokyklų tipai tesiskiria tarp savęs arba laipsniu, arba profesinio lavinimo turiniu. Trys pagrindiniai laipsniai, kaip sakyta, ir yra žemesnis, vidurinis ir aukštasis. Profesinio lavinimo turinio atžvilgiu specialinių mokyklų gali būti beveik tiek, kiek esama įvairių profesijų. Tiesa, artimos profesijos gali būti jungiamos grupėmis taip, kad viena specialinė mokykla tarnautų visai tokiai profesijų grupei. Prie žemesniųjų specialinių mokyklų priklauso miesto amatų ir kaimo ūkio mokyklos, kurios dažnai sutampa su aukštesniosiomis liaudies tolimesnio lavinimo mokyklomis. Vidurines specialines mokyklas sudaro įvairūs technikumai, prekybos mokyklos, amatų ir žemės ūkio mokyklos, miško ūkio mokyklos, kalnų darbo mokyklos, statybos mokyklos, įvairios valdininkų ruošiamosios mokyklos, meno mokyklos, mokytojų seminarijos ir t. t., einant pagal

įvairių įvairiausias profesijas. Aukštąsias mokyklas sudaro universitetai, politechnikos, technikos aukštosios mokyklos, įvairios akademijos bei institutai, skiriami menui, miškų, prekybos ir įvairiems kitiems reikalams. Kartais atsitinka, kad specialinės mokyklos tipas negali būti aiškiai priskirtas nei prie vieno, nei prie kito mokyklų laipsnio, kadangi jis sudaro pereinamąjį tarpsnį tarp vieno ir kito laipsnio. Pavyzdžiui, žiūrint mokytojų seminarijos programos ji gali būti nepilna vidurinė mokykla, bet irgi gali būti nepilna aukštoji mokykla arba net virsti pilnu aukštuoju mokytojų institutu. Apskritai specialinių mokyklų tipai nėra galima suvesti prie kelių pagrindinių tipų, kurie galėtų maždaug pilnai atstovauti specialinių mokyklų sistemai. Reikia dar pasakyti, jog didaktikos atžvilgiu specialinės mokyklos nėra taip įdomios ir reikšmingos, kaip kad yra su specialiojo lavinimo mokyklomis, todėl man nėra reikalo ilgiau užtrukti, begvildant specialinių mokyklų tipus. Suvaikyti jie visi čia nėra nei reikalo, nei galimybės.

Dabar organizuotų protinimo tipų šviesoje norėčiau kiek pagvildyti Aukštesniųjų Švietimo ministerijos mokyklų įstatymo projektą, kuris buvo mano pajudintas pereitą kartą vidurinių mokyklų atžvilgiu, ir kuris pagal savo turinį turėtų būti pavadintas: „Vidurinių bei aukštesniųjų mokyklų įstatymu", kadangi jame kalbama apie abudu bendrojo lavinimo mokyklų laipsniu. Man jau teko pastebėti paskutinį kartą, jog šitame mūsų valdžios projekte gana gerai išlaikyta suvienyta kilimo gradacija: iš ketverių metų pradžios mokyklos einama nekliudomai į vidurinę mokyklą, ogi iš ketverių metų vidurinės mokyklos priimama mokiniai nekliudomai į einančią iš eilės vyresnę aukštesniosios mokyklos klasę. Suvienyta mokyklų sistema kilimo gradacijos atžvilgiu yra pageidaujama kaipo sąlyga nekliudomam gabesniųjų žmonių kilimui iš žemiausio į aukščiausią lavinimosi laipsnį. Bet mechaniniu būdu suprastas mokyklų

sistemos suvienymas gali vesti kartais prie pamiršimo kai kurių gyvastingų besimokančios jaunuomenės reikalų. Manant, pavyzdžiui, jog iš ketverių metų pradinės mokyklos vienintelis kelias tegali būti į vidurinę mokyklą, galima pamiršti apie viršutinę pradžios mokyklos dalį, kuri savo ketveriais mokslo ėjimo metais iš dalies atitinka vidurinę mokyklą. Tuo tarpu vidurinė mokykla negali atstoti viršutinės pradinių mokyklų dalies nei lavinimo pakraipa, nei savo prieinamumu. Šita viršutinė pradinės mokyklos dalis ruošia gyvenimui žemesnius visuomenės sluoksnius, kurie todėl privalo būti lavinami ne mokslinga, bet grynai praktine pakraipa. Antra vertus, vidurinė mokykla niekuomet negali būti taip išsivysčiusi krašte, kad galima būtų padaryti jinai visiems piliečiams privaloma. Norint tad pakelti visuotinai privalomo lavinimo laipsnį, visai neišvengiama viršutinė pradinės mokyklos dalis. Panašiai neišvengiama yra nepriklausoma vidurinė mokykla, kuri ruoštų praktiniam gyvenimui vidurinius visuomenės sluoksnius. Kaip matėme paskutinį kartą, šitas reikalas yra gana laimingai iš principo mūsų valdžios išsprendžiamas, kai yra projektuojamos specialinės papildomosios prie bendrojo lavinimo mokyklų klasės. Bet kadangi projekte šitas klausimo išsprendimas įvyksta labiau intuityviai negu sąmoningai, tai šitame išsprendime nematyti tinkamo nuoseklumo. Jei dabar paimsime normalinį bendrojo lavinimo mokyklų tipą, aiškiai projekto nustatomą, tai pamatysime, jog šitas tipas yra ne kas kita, kaip realinė mokykla su mažu klasicizmo priedu, būtent su privaloma lotynų kalba viename trijų vyresniųjų mokyklos klasių skyriuje. Šitame priede rado tarsi mažo atspindžio suvienytos mokyklos idėja, tačiau iki suvienytos mokyklos normaliniam projekto tipui labai toli, nes jis ne tik nesistengia prie vienlaikio trijų pagrindinių aukštesniojo lavinimo tipų patenkinimo, bet aiškiai duoda pažinti, jog normalinis aukštesniojo lavinimo tipas yra rea-

linė mokykla. Kad taip yra, prirodo projekto § 2, kuris skelbia, jog „be šio bendro lavinimo mokyklų normalinio tipo, gali būti steigiamos aukštesniosios mokyklos atskiru mokymo planu su privalomomis viena arba abiem senovės kalbomis". Kai yra privaloma viena senovės kalba, gauname realinę gimnaziją, ogi kai yra privalomos abidvi senovės kalbos, gauname klasikinę gimnaziją. Jei projektas šituodu atsitikimu stato prieš normalinį mokyklų tipą, jis tuo pačiu pripažįsta, jog vadinamasis normalinis mokyklos tipas yra ne kas kita, kaip realinė mokykla. Šito konstatavimo negalima neigti nurodymu į tai, jog normaliniame mokyklos tipe yra numatoma lotynų kalba, nes jos dėstymas tik trijose vyresnėse klasėse ir dargi viename tik skyriuje iš realinės mokyklos dar nedaro realinės gimnazijos. Faktinai tad pasirodo, jog projekto numatomas normalinis mokyklų tipas yra iš esmės ne suvienyta, bet suvienodinta mokykla, aiškiai einanti realizmo pakraipa. Tiesa, šalia normalinio mokyklų tipo yra, kaip esame patyrę iš § 2, numatoma galimybė steigti mokyklos su privalomomis viena ar abiem senovės kalbomis. Bet faktinai sunku yra laukti tokių mokyklų iš valdžios, kuri pati iš trijų pagrindinių aukštesniojo lavinimo tipų laiko normaliniu vieną tipą ir dargi žemesnįjį, būtent realinį. Tokiu būdu faktinai turėtų įvykti aukštesniųjų mokyklų suvienodinimas, išvestas pagal vieną tik realizmo pakraipą, kuri atitinka žemesnę pilnutinio ugdymo sritį.

O gal mūsų valdžios projektas, rinkdamasis normaliniu aukštesniosios mokyklos tipu realinę mokyklą, vadovaujasi sumetimu, jog mums geriau turėti gerą realinę mokyklą negu blogą klasikinę? Pasirodo, jog aukštesnysis bendrojo lavinimo tarpsnis, projektu einant, teapima vien trejų metų laikotarpį su viena tik privaloma kalba ir sykiu neįveda į aukštesniojo lavinimo projektą nieko tokio, kas nebūtų praktikuojama paprasčiausioje aukštesniojo lavinimo programo-

je. Trejų metų kursas aukštesniajam mokyklos laipsniui yra nepaprastai mažas. Kultūringuose kraštuose pilnas aukštesniosios mokyklos kursas apima 8, o dažnai 9 mokslo metus. Pavyzdžiui, Vokietijoje didžiausioje daugumoje aukštesnioji mokykla einama per 9 metus ir sykiu bet kurioje aukštesniojoje mokykloje reikalaujamos kuo mažiausiai dvi svetimos kalbos. Be to, atsitinka realinėse kultūringų kraštų mokyklose lotynų kalba, dėstoma trijose vyresniosiose klasėse. Tai tarp kitko duoda mums tiesos vadinti normalinį mūsų valdžios projektuojamą tipą realine mokykla pilna šito termino prasme. Ir sykiu reikia dargi konstatuoti, jog šitokia realinė mokykla neužsitarnauja aukštesniosios mokyklos vardo: ji būtų einama trumpiau kaip kad aukštesniosios kultūringų kraštų mokyklos; jos programa privalomų dalykų skaičiumi yra mažesnė; ogi priimant, be to, į atžvilgį menkesnį mokslo ir mokytojų stovį mūsų krašte, reiktų dar prieiti pažiūrą, kad projektuojamas mūsų valdžios normalinis mokyklų tipas būtų ne kas kita, kaip nepriklausoma vidurinė realinė mokykla. Jei jis, pavyzdžiui, turėtų vienerių mokslo metų viršaus lyginant su prūsų vidurine *Realschule*, tai kalbų pastatymu ir tvirtomis tradicijomis jis dar negalėtų pastarajai prilygti.

Baigęs tokį mokyklos tipą, jaunimas negalėtų būti tinkamai paruoštas aukštajam mokslui, nuo ko negalėtų nenukentėti tiek visuomeninis šviesuomenės darbas, tiek ir pats mokslas. Žodžiu tariant, mūsų valdžios projektuojamas normalinis bendrojo lavinimo tipas, kaipo vidurinė realinė mokykla, nei pateiktų mūsų šviesuomenei tikrai humanitarinio išlavinimo bei išauklėjimo, nei garantuotų tolimesnę aukštesniojo švietimo pažangą. Jis tik legalizuotų tą menką stovį, kuriame mūsų mokyklos yra šiuo metu, ir neleistų užbrėžti mokykloms pažangaus kilimo plano. Todėl mūsų valdžios projektas, kaip jis dabar atrodo organizuoto protinimo tipų atžvilgiu, yra griežtai nepriimtinas. Mūsų tautinio ir kultūri-

nio gyvenimo aplinkybėms geriausiai tiktų, kaipo normalinis aukštesniojo lavinimo tipas, suvienyta mokykla. Suvienytos mokyklos įvedimas apsaugotų mūsų Švietimo ministeriją nuo vienašališko išsprendimo sunkaus klausimo apie palyginamąją pagrindinių aukštesniojo lavinimo tipų vertę ir tuo pačiu padėtų išvengti pavojingo eksperimento, kuriuo yra aukštesniųjų mokyklų centralizuotas suvienodinimas. Be to, nustačius pakraipą suvienytos mokyklos linkon, būtų aiškiai užbrėžta laipsniuota mūsų mokyklų pažanga. Iš pradžios reikėtų pakelti dabartinės mūsų aukštesniosios mokyklos lygis, kaipo realinis mokyklos ruožas; paskui tektų joje tinkamai sutvarkyti realinės gimnazijos ruožas, pradedant nuo 3–4 klasės; pagaliau išpultų rūpintis suorganizuoti nuo 5–6 klasės klasikinės gimnazijos ruožas. Visa tai galima būtų vykdyti palengvėle, skaitantis su faktinomis galimybėmis kiekvienu atskiru atsitikimu. Žodžiu tariant, ne pagrindinių aukštesniojo lavinimo tipų suvienodinimu, arba faktinu suvedimu prie realinės mokyklos, bet jų visų suvienijimu turėtų pradėti aukštesniojo švietimo arba protinimo darbą mūsų mažai dar prityrusi šituose dalykuose tauta. Tai būtų ir išmintingiau, ir saugiau kultūrinei mūsų tautos ateičiai. Paskui ne reikalavimų mažinimas, bet jų didinimas, lyginant su dabartiniu mūsų organizuoto protinimo stoviu, galėtų pastumti mus į kultūrinės pažangos kelią. „Ugdymo darbe neprivalu būti per minkštam", – teisingai sako prof. Ziegleris, ir tai turėtų atsiminti mūsų mokyklų projektadariai. Čia gali būti man pasakyta, jog nusakytas normalinis tipas projektuojamas vien valstybinėms aukštesniosioms bendrojo lavinimo mokykloms ir jog todėl privatinių mokyklų sistema galėtų papildyti tai, ko trūktų šitoms valstybinėms mokykloms. Ar iš tikro valdžios projektas atidaro plačią perspektyvą privatinėms mokykloms, pamatysime tada, kai bus principialiai nustatytas palyginamasis privatinių ir viešųjų mokyklų įvertinimas. Bet apie tai jau kitą kartą.

Paskutinį kartą buvau pradėjęs svarstyti klausimą apie viešąsias ir privatines mokyklas, sugretintas palyginimo tikslu. Pasirodo, kad pagrindinis skirtumas tarp viešųjų ir privatinių mokyklų pareina, iš vienos pusės, nuo to, kas mokyklą steigia, užlaiko, tvarko ir administruoja galutinėje sąskaitoje, o iš kitos pusės, nuo to, kam ji yra prieinama ir kokiu laipsniu. Mokykla bus visuomeninė arba viešoji, kai ji yra steigiama, tvarkoma ir administruojama galutinėje sąskaitoje visuomeninės organizacijos, turinčios teritorinės verčiamosios valdžios, kuri, kaipo verčiamoji, negali būti ideologinio pobūdžio, t. y. iš esmės negali spręsti pasaulėžiūros klausimų. Tokiomis visuomeninėmis organizacijomis yra pirmiausia valstybė, paskui autonominga provincija, pagaliau visa eilė teritorinių savivaldybių, kaip apskritis, valsčius, miestas ir t. t. Atvirkščiai, mokykla bus privatinė, kai ji yra steigiama, tvarkoma ir administruojama privatinių asmenų, kultūrinių draugijų ir religinių įstaigų, pavyzdžiui, Bažnyčios. Visi šitie veiksniai gali ir net privalo turėti ideologinį savo nusistatymą pasaulėžiūros klausimais, bet užtat jie neturi verčiamosios galios, vykdomos tam tikros teritorijos ribose. Čia labai reikšminga yra tai, kad tasai veiksnys, kuris turi verčiamosios galios visuomeninės tvarkos bei gerovės ir privatinių reikalų atribojimo dalykuose, negali spręsti ideologinių pasaulėžiūros klausimų, tuo tarpu tasai veiksnys, kuris tokios galios neturi, pasaulėžiūros klausimus gali spręsti. Pirmos rūšies veiksniai yra surišti su tam tikra teritorija; ogi antros rūšies veiksniai yra surišti su tam tikra žmonių grupe. Pastaroji aplinkybė yra reikšminga klausimui, kam yra skiriamos viešosios ir privatinės mokyklos. Kadangi viešosios mokyklos steigiamos organizacijų, turinčių teritorinio, verčiamojo ir neideologinio pobūdžio, tai jos turi būti lygiai prieinamos visiems atitinkamos teritorijos nariams, nežiūrint ideologinių jų skirtybių. Užtat privatinės mokyklos, steigiamos atskirų asme-

nų ar kultūrinių ir religinių organizacijų, paprastai yra skiriamos vieno ideologinio nusistatymo žmonėms, todėl jos gali būti ne visiems vienodai prieinamos.

Viešoji mokykla, įsteigta neideologinės organizacijos ir lygiai visiems prieinama, aiškus dalykas, neprivalo pasidaryti vienašališkos propagandos priemone tos oganizacijos rankose, kuri turi teritorinės verčiamosios galios. Kitaip ji virsta neteisėtos prievartos priemone tam tikrų visuomeninės organizacijos narių sąžinės atžvilgiu. Todėl viešajai mokyklai yra privalomas kiek galima didesnis neutralumas. Tiesa, šitas neutralumas tegali būti vien lygstamas, t. y. tegali būti išlaikomas tam tikros faktinos galimybės ribose. Užtat privatinė mokykla, kaipo steigiama ideologinių veiksnių ir teskiriama žmonėms vieno ideologinio nusistatymo pasaulėžiūros klausimais, ne tik neturi reikalo būti neutrali, t. y. kiek galima nepriklausoma nuo pasaulėžiūros, bet iš tikro atitinka savo pašaukimą tik tada, jei nuosekliai ir tikslingai vykdo pilnutinio ugdymo sistemą savo pasaulėžiūros supratimu. Todėl jei viešoji mokykla pagal savo organizacijos ypatybes privalo stengtis būti kiek galima neutrali, tai privatinė mokykla privalo turėti laisvę pagrįsti savo ugdymą ta pasaulėžiūra, kuri atitinka jos steigėjų nusistatymą ir tuo pačiu tuos, kam ji yra skiriama. Didžiausias viešosios mokyklos neutralumas yra obalsis, kuris turėtų apginti apsisprendimo laisvę pasaulėžiūros dalykuose nuo visuomeninių organizacijų prievartos. Didžiausias privatinės mokyklos laisvingumas yra obalsis, kuris turėtų laiduoti kiekvienos pasaulėžiūros žmonėms laisvę auklėti bei lavinti savo vaikus savos, bet ne svetimos pasaulėžiūros pakraipoje.

Laisvė auklėti savo vaikus savo pasaulėžiūros pakraipoje dar būtų galima tėvams šiaip taip kvestionuoti tada, jei nauja karta galėtų būti tinkamai išauklėta bei išlavinta visiškai nepriklausomai nuo pasaulėžiūros, t. y. nelygsta-

mojo neutralumo sąlygomis. Tuo tarpu šiais laikais yra pakankamai ryškiai išrodyta, kad negali būti ugdymo sistemos ir ypač pilnutinio ugdymo sistemos, nepriklausomos nuo pasaulėžiūros sprendimų apie žmogaus esmę ir jo pašaukimą gyvenime, ir kad todėl irgi yra negeistina pasitenkinti ugdyme tų banalių bendrų tiesų skelbimu, kurios vis dėlto gali būti neigiamos ideologiniu įvairių skeptikų ir agnostikų nusistatymu. Todėl telieka pripažinti tėvams ne tik teisė, bet ir prievolė spręsti apie savo vaikų ugdymo pakraipą, t. y. apie tą pasaulėžiūrą, kurios principais turi būti pagrįsta ugdomoji sistema ir tuo pačiu mokykla. Pasakyti, kad apie auklėjamuosius vienos visuomenės vaikų ugdymo principus turi spręsti visuomenės dauguma, atstovaujama vyriausybėje, reikštų, kad tiesa gali būti sprendžiama dauguma balsų ir dargi organo, kuris neturi ideologinio nusistatymo.

Iš to, kad, iš vienos pusės, ugdymo sistema ir todėl mokykla negali būti nelygstamai neutralios pasaulėžiūros atžvilgiu ir kad, iš kitos pusės, tėvams priklauso teisė spręsti apie pasaulėžiūrą, dėtiną į jų vaikų ugdymo pagrindą, reikia padaryti išvada, kad normaliomis aplinkybėmis arba principialiai teišeinant iš dalyko esmės, mokykla neprivalo būti visuomeninių organizacijų veikimo organu ir kad todėl normaliai ji privalo būti privatinės iniciatyvos organizuojama, nors ir su moralia ir materialia visuomeninių organizacijų pagalba. Tik ten, kur privatinė iniciatyva nesugeba, dėl istorinio palikimo ar nenormalių kultūrinio gyvenimo sąlygų, aprūpinti mokyklų reikalo, gali būti palaikomos senos ir steigiamos naujos viešosios mokyklos, kaipo neišvengiama nenormalybė. Bet tuomet visuomeninėms organizacijoms susidaro prievolė išlaikyti mokyklose maksimalinį lygstamąjį neutralumą, kad mokykla nesueitų į aiškų konfliktą su įvairia auklėjamąja tėvų pakraipa. Sykiu kiekvienam žmonių būriui, sujungtam viena

pasaulėžiūra, privalo būti ne tik pripažinta teisė turėti savų mokyklų, bet ir palengvintas šitos teisės realizavimas moraliu ir materialiu atžvilgiu.

Viešosios ir privatinės mokyklos

Savo laiku buvo mano pastebėta, jog nedera maišyti pavienio ir sutelktinio protinimo su privatiniu ir viešuoju protinimu. Pirmasis organizuoto protinimo suskirstymas remiasi tuo, kiek mokinių ir kaip dalyvauja protinimo vyksme, antrasis – tuo, kieno ir kaip yra protinimas organizuojamas, tvarkomas ir administruojamas. Šitų dviejų suskirstymų sulyginimas, arba identifikavimas, būtų neteisingas, kaip žinome, todėl, kad šalia viešųjų mokyklų esama dar ir privatinių. Taigi išeina, jog ne visados sutelktinis protinimas yra viešasis protinimas. Privatinė mokykla, kaipo sutelktinis protinimo tipas, turi bendrumo su viešąja mokykla, ogi kaipo privatinė įstaiga turi bendrumo su naminiu protinimo būdu, nes yra organizuojama, tvarkoma, administruojama privatinių asmenų ar organizacijų ir nėra vienodai visiems prieinama. Viešoji mokykla priklauso kokiai nors visuomeninei organizacijai, pavyzdžiui, valsčiui, miestui, autonominei provincijai, valstybei, ir todėl visiems šitokios organizacijos nariams lygiai yra prieinama.

Pasitaiko žmonių, kurie viešosiomis mokyklomis telaiko valstybines mokyklas, ogi visas kitas mokyklas priskaito prie privatinių mokyklų. Jų supratimu išeitų, jog valsčių, miestų, autonominių provincijų mokyklos yra privatinės mokyklos. Tuo tarpu šitokis susiaurintas viešųjų mokyklų supratimas negali būti pateisintas, nes yra atremtas į pripuolamai parinktą pagrindą, kuriuo valstybė pasirodo išskirta iš ištisos eilės mokyklas steigiančių veiksnių. Jei jau tenka visi šitie veiksniai skirstyti į viešuosius ir privatinius, tai privalu atsiremti į taisyklingai parinktą pagrindą. Mes

žinome, jog iš prigimties pašauktais ugdymo veiksniais yra šeima, visuomenė ir Bažnyčia. Iš šitų veiksnių tik visuomeninė organizacija pasižymi teritoriniu verčiamuoju ir neideologiniu pobūdžiu. Todėl ir mokykla bus visuomeninė arba viešoji, kai ji yra steigiama ir galutinėje sąskaitoje administruojama visuomeninės organizacijos, turinčios teritorinės verčiamosios ir neideologinės valdžios. Tokiomis visuomeninėmis organizacijomis ir yra valsčius, miestas, autonominga provincija, pagaliau valstybė. Jų visų steigiamos mokyklos ir bus viešosios mokyklos.

Buvo laikas, kai Bažnyčios steigiamos mokyklos buvo laikomos viešosiomis mokyklomis. Tai buvo atbalsis tų laikų, kai bažnytinė hierarchija lenktyniavo su valstybės valdžia dėl teritorinių bei verčiamųjų teisių. Bet kai paaiškėjo iš istorijos vyksmo, jog Bažnyčia tokiomis teisėmis neprivalo naudotis, Bažnyčios steigiamos mokyklos imta laikyti privatinėmis mokyklomis. Todėl dabar visai teisingai vadinamos viešosiomis tik tos mokyklos, kurios yra steigiamos, užlaikomos ir prižiūrimos tokių visuomeninių organizacijų, kurios turi verčiamosios valdžios tam tikroje teritorijoje ir neturi ideologinio pobūdžio, t. y. iš esmės negali spręsti pasaulėžiūros klausimų. Šita pastaroji neigiamoji savybė pasirodo esanti labai reikšminga, kai reikia spręsti klausimas, kokia mokykla, viešoji ar privatinė, yra visai normali organizuoto lavinimo lytis.

Buvo nurodinėta savo laiku, jog ugdymo sistema šiaip ar taip yra priklausoma nuo pasaulėžiūros. Ugdymas ruošia žmogų gyvenimui bei veikimui. Tuo tarpu galutinąjį žmogaus gyvenimo bei veikimo tikslą tegali nustatyti vienokia ar kitokia pasaulėžiūra, nuo kurios taip pat pareis vienokia ar kitokia ugdymo pakraipa. Ugdymo praktika sudaužė svajones tokių pedagogų, kaip Rousseau ar Pestalozzi, kurie tikėjo galimybe išugdyti nauja karta žmonių nepriklausomai nuo bet kurios tradicinės pasaulėžiūros. Tai

pasirodė ne tik negalimas, bet ir negeistinas dalykas, – negalimas todėl, kad toks ugdymas ne tik nepastūmėtų kultūrinės pažangos, bet dargi padarytų šitą pažangą negalimą.

Atsisakymas ugdyme nuo viso to, kas yra ginčijama kokios nors pasaulėžiūros, yra vadinamas pedagoginiu neutralumu. Ugdymo sistemoje pedagoginis neutralumas nėra nei galimas, nei geistinas. Kad taip iš tikro yra, galima išrodinėti dar ir tuo, kad ugdomasis veikimas tegali būti pakeltas į tikrai kultūringą laipsnį tik tada, jei jame išlaikomos pusiausvyroje formalinė išvystomoji ir materialinė perteikiamoji pareiga. Formalinė išvystomoji pareiga, kaip žinome, lavina žmogaus galias; materialinė perteikiamoji suteikia šitoms galioms tam tikro maisto, arba turinio. Pavyzdžiui, lavinamas yra žmogaus protas, arba kitaip, žmogus yra protinamas. Toks protinimas sykiu reiškia ir tai, kad yra išvystoma žmogaus proto galia, ir tai, kad žmogui perteikiamos yra tam tikros žinios. Yra patirtas dalykas, kad negalima aukštai išvystyti žmogaus proto, neperteikiant jam žinių, ir kad, iš kitos pusės, negalima jam suteikti svarbesnių žinių be tinkamo išvystymo proto galios, kurios pagalba šitos žinios galėtų būti pasisavintos. Tuo tarpu ką reiškia šitos žinios, kurios yra protinimo perteikiamos, jei ne objektyvuotą intelektualinį žmonijos turtą, krautą per ištisus amžius daugelio kartų. Ogi šitame turte esama dar ir to, kas vadinama pasaulėžiūros vardu. Tiesa, kol į šitą turtą yra žiūrima grynai materialiniu atžvilgiu, kaipo į medžiagos krūvą, jame matome ištisą eilę nesuderintų ir net prieštaraujančių elementų; bet kai tik panorėsime sudaryti iš jo vieną visumą, tuojau turėsime reikalo parinkti jungiamuoju pradu vieną kurią pasaulėžiūrą. Ir reikia pripažinti, jog kiekviena daugmaž rimtesnė pasaulėžiūra yra ištisų amžių, ištisų kartų padaras. Jei dabar atsisakytume teikti naujai kartai bet kurios pasaulėžiūros ir taikytume tiktai bendrai priimtinus dalykus, tai galų gale turėtume visai atsisakyti

nuo žinių teikimo, nes beveik nėra žinios, kuri nebūtų kokios nors pasaulėžiūros neigiama. Esama juk griežtų agnostikų, kurie viską palenkia abejonei. Antra vertus, jei nutartume pateikti bešališkai kiekvienu klausimu visus argumentus „už" ir „prieš", užpiltume savo auklėtinius tokiu smulkiu medžiagos tvanu, jog jie iš jos niekuomet neišbristų sveiki. Panašiai yra ir su kitomis objektyvinėmis gyvenimo lytimis. Kaip žinome, objektyvinės gyvenimo lytys yra perteikiamos materialine ugdymo pareiga; tuo tarpu subjektyvinės gyvenimo lytys yra išvystomos formaline ugdymo pareiga. Objektyvinės gyvenimo lytys yra visos žmonijos istorijos išdava, kuri šiaip ar taip įgauna tvarkos ir vienybės tik sąryšyje su tam tikra pasaulėžiūra, kuri savo ruožtu yra amžių padaras. Objektyvinių ir subjektyvinių gyvenimo lyčių pusiausvyrą atitinka materialinės ir formalinės ugdymo pareigų pusiausvyra, ir panašiai kaip gyvenimas negali būti normalus be pirmosios pusiausvyros, taip ugdymas negali būti normalus be antrosios.

Jei ugdymas yra visuomet vienaip ar kitaip priklausomas nuo pasaulėžiūros, tai jis negali būti neutralus pasaulėžiūros atžvilgiu. Todėl irgi neutralumo principas faktinai negali būti nuosekliai išlaikytas jokioje mokykloje, nes jo griežtas vykdymas būtų lygus mažne pilnam atsisakymui nuo materialinių, arba objektyvinių, ugdymo uždavinių. Jei ugdymas tenorėtų pasitenkinti labiausiai formaliniu savo uždaviniu ir sulig tuo lavinti tik žmogaus galias, neteikiant jam pozityvių kultūros ir religijos vaisių, pareinančių nuo bet kurios pasaulėžiūros, tai kiekvienas brėstąs žmogus turėtų pasaulėžiūros srityje atlikti individualinėmis savo pastangomis darbą, kuris daug kartų pralenkia vieno kad ir gabiausio žmogaus pajėgas.

Jei, iš kitos pusės, ir mokykla, kaipo ugdymo vykdytoja, negali būti neutrali pasaulėžiūros atžvilgiu, tai reikia padaryti išvadą, jog visai natūraliai mokyklos steigėjais ir ve-

dėjais tegali būti tie veiksniai, kurie gali būti sprendėjais pasaulėžiūros klausimais. Negalima rimtai užginčyti tėvams teisę auklėti savo vaikus tos pasaulėžiūros pakraipa, kurios išpažintojai jie yra. Negalima taip pat užginti Bažnyčiai jau kaipo laisvam religiniam ir ideologiniam žmonių susidraugavimui, nekalbant apie gilesnius antgamtinius pagrindus, laisvai mokyti savo išpažintojus ir auklėti juos savo pasaulėžiūros pakraipoje. Tokias pat teises turėsime pripažinti kiekvienai kultūrinei ideologinei draugijai, kuri remiasi kokia nors pasaulėžiūra ir norėtų jos dvasioje auklėti savo narių vaikus. Čia protinimo veiksniu yra susidraugavusių vienos minties žmonių grupė. Žodžiu tariant, mokyklai esant iš prigimties priklausomai nuo pasaulėžiūros, jos steigėjais ir vedėjais visai natūraliai gali būti arba atskiri žmonės, arba ideologiniai žmonių susidraugavimai, pajėgią spręsti pasaulėžiūros klausimus, arba religinės pasaulėžiūros tvarkytoja ir vykdytoja – Bažnyčia.

Čia gali kilti klausimas, ar prie tokių susidraugavimų priklauso visuomeninės organizacijos, pavyzdžiui, valsčiai, miestai, autonomingos provincijos ir valstybė. Buvo jau pastebėta, jog šitos organizacijos nėra ideologinės, t. y. iš savo prigimties jos nepajėgia turėti pasaulėžiūros ir apskritai spręsti pasaulėžiūros klausimų. Pavyzdžiui, pagrindinė valstybės pareiga yra išlaikyti visuomenėje teisėtus tvarkos bei gerovės pamatus laisvės bei lygybės principais; bet kokiu būdu galėtume iš šitos valstybės prigimties išvesti teisę spręsti apie pasaulėžiūrą, dėtiną į pedagoginės sistemos pagrindą? Ką daugiausiai galima valstybei pripažinti – tai neigiamąją teisę daboti, kad į pedagoginės sistemos pagrindą nebūtų padėta kas nors, kas gresia valstybės, kaipo tokios, buvimui. Tas pat dera pasakyti ir apie kitas paminėtas visuomenines organizacijas.

Iš to, kad pedagogijos teorija bei praktika faktinai negali būti neutralios pasaulėžiūros atžvilgiu, kad pagal tai mo-

kykla privalo remti tų žmonių pasaulėžiūrą, kurie ją steigia, ir kad tokios visuomeninės organizacijos, kaip valsčius, miestas, autonominga provincija ir valstybė, negali turėti pasaulėžiūros ir spręsti pasaulėžiūros klausimų, reikia padaryti išvadą, jog normaliomis aplinkybėmis, arba vien iš principo, mokykla neprivalo būti paminėtų visuomeninių organizacijų veikimo organu. Pasirodo, jog mokyklos užleidimas panašių visuomeninių organizacijų nuožiūrai negali būti visai nuosekliai suderintas su sąžinės laisve, kaip dabar šita laisvė suprantama teisinėse konstitucinėse valstybėse.

Visos šitos visuomeninės organizacijos turi verčiamosios valdžios tam tikros teritorijos ribose ir todėl yra pavojinga pavesti šitai valdžiai spręsti apie pasaulėžiūrą, dėtiną į mokyklos pagrindą, kadangi pasaulėžiūra yra laisvų įsitikinimų dalykas ir todėl niekam per prievartą negali būti brukama. Todėl irgi Bažnyčiai galima pripažinti vieną iš dviejų: arba ideologinį pobūdį, arba verčiamąją valdžią, bet negalima jai pripažinti išsyk abiejų šitų dalykų. Istorija nepripažino Bažnyčiai verčiamosios valdžios, bet tuo pačiu iškėlė aikštėn ideologinį Bažnyčios pašaukimą ir moraliai sustiprino jos teisę aktyviai dalyvauti ugdomajame veikime.

Taigi pasirodo, jog verčiamoji teritorinė valdžia principialiai nesuderinama su ugdomuoju veikimu, kadangi šitas veikimas neišvengiamai turi remtis vienokia ar kitokia pasaulėžiūra. Iš čia savaime plaukia principialus reikalavimas, kad mokykla nebūtų vieša, bet tik privatinė. Sykiu tai reiškia, kad kiekvienas žmonių būrys, sujungtas bendra pasaulėžiūra, gali turėti savų mokyklų.

Kun. prof. Bučys savo įdomioje ir turiningoje brošiūroje, įvardytoje „Apie apšvietą", prieina tų pačių išvadų šitokiu visai aiškiu samprotavimu: „Visos dabartinės kultūringos viešpatijos pripažįsta tris laisves: tikėjimo, spaudos ir drau-

gijų. Negalima nepripažinti tų trijų laisvių pamato, būtent principo, kad viešpatija neturi kištis į idėjų, įsitikinimų, pažiūrų sritį, nes toje srityje viešpatija neturi kompetencijos. Pripažinti jai kompetenciją toje srityje yra vis vien, ką sugriauti dabartinių laisvių pamatą. Nepripažinus gi viešpatijai kompetencijos dvasios ir pažiūrų srityje, negalima jai pavesti mokyklų, nes tos yra negalimos be pažiūrų ir įsitikinimų. Taigi vardan laisvės pamatų apgynimo mokykla turi būti vien privatinė, o ne viešpatijinė"*. Štai principialus išsprendimas klausimo, koks mokyklų tipas yra normalus, – viešasis ar privatinis. Vaduojantis grynu principu, bet ne kitokiais pašaliniais sumetimais, klausimas privatinių mokyklų naudai. Tuo tarpu paskutinių amžių istorija rodo, jog visuomeninių organizacijų ir atskirai valstybės rolė mokyklų steigime ir valdyme iki šiolei žymiai auga. Tiesa, šitas visuomeninių organizacijų įsigalėjimas mokyklų srityje ne visur vienodai vyksta ir ne visur vienodai reiškiasi. Jei paimsime anglosaksų demokratijas, Angliją ir Jungtines Amerikos Valstijas, tai pastebėsime jose aiškų privatinių mokyklų vyravimą. Jei paimsime prieškarines monarchijas, pavyzdžiui, Prūsiją arba Rusiją, tai turėsime jose konstatuoti valstybinį mokyklų tipą, pereinantį beveik į valstybinį monopolį. Seniausioje Europos demokratijoje, būtent Šveicarijoje, pastebėsime mokyklų srityje didelę rolę atskirų kantonų ir net dar smulkesnių visuomeninių organizacijų, t. y. valsčių, kurie, kaipo sudaryti pagal gyventojų ypatybes, kiek jau prisiartina prie ideologinio organizacijų tipo. Iš čia galima padaryti išvadą, jog valstybinis absoliutizmas veda prie valstybinės centralizuotos mokyklos, ogi liberalinės demokratijos – prie decentralizuotos autonomingos mokyklos. Pirmasis mokyklų tipas dažniau rišasi su mokytojų personalo biurokratizmu ir mokinių pasyvumu. Ant-

* *Prof. Bučys.* Apie apšvietą. – P. 36–37.

rasis mokyklų tipas reikalauja iš mokytojų personalo daugiau gyvos iniciatyvos, ogi iš mokinių – aktyvaus darbo principo. Įdomu yra pastebėti, jog karo sunkenybes geriausiai pakėlė anglosaksų pasaulis, kuris išėjo galutinai laimėjusia puse. Ir tai buvo privatinės mokyklos pasaulis.Tuo tarpu valstybinės mokyklos kraštai, kaip Vokietija ir Rusija, šiaip ar taip išėjo iš karo katastrofos pralaimėjusiais dalyviais. Nenorėčiau čia matyti priežastingo sąryšio tarp mokyklos tipo ir karo laimėjimo, vis dėlto nurodytas supuolimas yra simptomingas. Jis tik parodo, jog tarp laisvės, mokyklos tipo, sąmoningos iniciatyvos ir visuomenės gerovės esama ne tik logingos, bet ir faktinos priklausomybės.

Buvo mano nurodinėta, jog lavinimo sistema mokykloje negali būti neutrali pasaulėžiūros atžvilgiu, o kadangi valstybė negali būti pasaulėžiūros sprendėja, tai buvo padaryta išvada, kad valstybinė mokykla nėra principialiai geistinas mokyklos tipas, nors reikia konstatuoti faktas, jog valstybės rolė mokyklų organizavime paskutiniais šimtmečiais vis didėjo.

Valstybės rolės augimas mokyklų srityje privalu aiškinti ne tuo, kad valstybei dera iš savo prigimties rūpintis mokyklų klausimu, bet tuo uždaviniu, kurio valstybė iš tikro turi visuotinojo švietimo atžvilgiu. Jei visuomenės gerovė pareina nuo jos narių išsilavinimo ir jei tam tikras jų išsilavinimo minimumas yra būtinai reikalingas visuomenės pagrindams išlaikyti, tai valstybė ne tik gali, bet ir privalo rūpintis, kad visuotinojo švietimo reikalas būtų visuomenėje tinkamai patenkintas. Bet iš šito dar neplaukia išvada, jog valstybė privalo pati visuomet rūpintis ir vykdyti savo nuožiūra ir per savo mokyklas visuotinąjį švietimą. Tiesa, ten, kur visuomenės narių iniciatyva nėra pakankamai išsivysčiusi, valstybė net galės atstoti privatinę iniciatyvą skirdama mokyklas ir vadovaudamasi sumetimu, jog mažesnė

blogybė yra valstybinė mokykla negu visiškas visuomenės tamsumas. Bet iš kitos pusės, valstybė neprivalo pamiršti, jog šitokis stovis tėra vien pereinamasis ir jog ji pati turi prievolės žadinti savo piliečių iniciatyvą pageidaujama pakraipa.

Tuo tarpu faktinai pasirodo, jog valstybė, pagavusi į savo rankas mokyklas, ima naudoti jas valstybiniams tikslams ir eina inercijos linkme net dar toliau. Nuo mokomosios prievolės, teisingai uždedamos piliečiams, valstybė pereina prie mokyklinės prievolės, t. y. reikalauja iš savo piliečių, kad jie ne tik šiaip ar taip mokytų savo vaikus, bet kad ir leistų juos apskritai į mokyklas. Šita mokyklinė prievolė tegali būti teisinga tik tada, jei mokykla ir visuomenės kultūra stovi tinkamoje aukštumoje. Bet valstybė dažnai eina dar toliau ir uždeda prievolės lankytis į vieninteles jos pačios steigiamas mokyklas. Tuo tarpu esant valstybiniam mokyklų monopoliui sykiu su piliečių prievole lankyti šitas mokyklas, mokyklinė prievolė tampa mokykline prievarta.

Mokyklinėje prievartoje išeina kartais aikštėn ta linkmė į socializaciją, kuri charakterizuoja mūsų laikus. Linkmė į socializaciją yra kilusi kaipo reakcija prieš ekonominį arba kapitalistinį liberalizmą, kuris, kaip parodė istorinis patyrimas, ne tik negalima, bet ir neprivalu nuosekliai išlaikyti valstybiniame gyvenime. Šita prasme mūsų laikų linkmė į socializaciją turi savyje daug tiesos ir socialinės teisybės, kaipo protestas prieš kapitalistinio liberalizmo ekscesus. Bet viena yra ekonominis bei socialinis liberalizmas ir kas kita grynai dvasinis liberalizmas. Pirmasis liečia materialinės, antrasis – dvasinės kultūros problemą; ogi yra aišku, jos vienos ir antros kultūros kūrimo bei išvystymo principai yra įvairūs. Todėl laisvė, privaloma dvasinės kultūros srityje, gali kartais pasirodyti kenksminga materialinės kultūros srityje, kaip kad, pavyzdžiui, paaiškėjo iš neribotos kapitalistinių sindikatų, trestų, kartelių laisvės. Jei paskui

suprantama mūsų laikų linkmė į ekonominę socializaciją yra praplečiama ir mokykloms, kurios įeina į dvasinės kultūros sritį, tai čia susidaro įvairių dalykų painiava. Žodžiu tariant, reikia daryti skirtumo tarp uždavinių, kurių turi valstybė, iš vienos pusės, dvasinės, o iš antros – materialinės kultūros srityje. Materialinės kultūros srityje valstybė kartais, kai to reikalauja visuomenės gerovė, turi prievolės suvaržyti privatinę iniciatyvą; atvirkščiai, dvasinės kultūros srityje privatinė iniciatyva principialiai neprivalo būti varžoma, jei ji negresia tiesioginiu pavojumi visuomenės bei valstybės pamatams. Privatinė iniciatyva mokyklų srityje ne tik negali būti suvaržyta, bet dargi turi būti valstybės skatinama, nes valstybė čia neprivalo, normaliais einant keliais, pakeisti privatinę iniciatyvą. Iš to, kas pasakyta, matyti, jog mokyklų atžvilgiu negalima pateisinti nei valstybės monopolio, nei valstybės visiško nesiinteresavimo mokyklų organizacija. Kadangi mokyklų organizacija šiaip ar taip pareina nuo materialinių aplinkybių, tai visai suprantamas ir pageidaujamas valstybės rūpinimasis materialine mokyklų puse. Šita prasme valstybė neišeina iš tiesioginių savo uždavinių ribų ir, teisingai vesdama mokyklų šelpimo reikalą, ne tik nekliudo privatinės iniciatyvos mokyklų srityje, bet dargi šitą iniciatyvą skatina. Iš kitos pusės, valstybė, būdama suinteresuota tinkamu visuomenės išlavinimu ir tuo, kad mokyklos nepasidarytų priešvalstybinės ir priešvisuomeninės propagandos židiniais, turi tam tikros kontrolės teisę privatinių mokyklų atžvilgiu. Taigi normalus valstybės santykiavimas su mokyklomis nesireiškia nei mokyklų valstybiniu monopoliu, nei neribota jokiais atžvilgiais privatinių mokyklų laisve. Jei kartais rimti motyvai, išeiną iš faktinos visuomenės padėties, gali laikinai pateisinti valstybines mokyklas, tai visiškas privatinės iniciatyvos suvaržymas mokyklų steigime niekuomet negali būti pateisintas.

Jei esama valstybinių mokyklų šalia privatinių, mokyklų klausimas žymiai komplikuojasi mokyklų teikiamųjų teisių ir valstybės suteikiamų pašalpų atžvilgiu. Jei privatinėms mokykloms nėra pripažįstamos lygios teisės su valstybinėmis mokyklomis karo tarnybos ir aukštųjų mokyklų atžvilgiu, ir jei privatinės mokyklos nėra lygiai šelpiamos su valstybinėmis mokyklomis, jei jų diplomams nepripažįstamos lygios teisės ir jų mokytojams nesuteikiamos pensijos, tai išeina, jog privatinės mokyklos yra faktinai statomos į tiek nepalankias aplinkybes, kad laisvė steigti privatines mokyklas suvedama beveik prie tuščios fikcijos. Ir iš tikro, kam atsiras noro eiti į mokyklas, kurios neduoda jokių prerogatyvų karo tarnybos atžvilgiu nei teisės stoti į aukštąsias mokyklas ir už kurias dargi reikia mokėti žymiai brangiau. Normaliai tad imant dalyką, privatinėms mokykloms turi būti pripažintos lygios teisės su valstybinėmis mokyklomis ir jos privalo būti lygiai šelpiamos su pastarosiomis.

Kai valstybė pripažįsta viešas teises privatinėms mokykloms, ji, aiškus dalykas, gali reikalauti, kad jų programa nestovėtų žemiau už viešųjų mokyklų programą. Šitas reikalavimas būtų neteisinga suprasti ta prasme, kad privatinės mokyklos turi prilygti savo tipu viešosioms mokykloms. Privatinės mokyklos gali būti kuo įvairiausių tipų, bet kiekvienas realizuotas jose tipas neprivalo palyginamai stovėti žemiau už viešąsias mokyklas.

Iš pripažinimo teisių privatinėms mokykloms plaukia visai nuosekliai reikalas jas šelpti iš bendrų valstybės arba kitų visuomeninių organizacijų lėšų. Buvo nustatyta, jog privatinė mokykla yra pilnai normalus mokyklos tipas. Kai ji atitinka visus valstybės teisingai statomus reikalavimus ir todėl įgyja viešųjų teisių, ji eina visuomeninio veikimo pareigas ir todėl privalo būti išlaikoma iš visuomenės pateikiamų lėšų. Tuo tarpu jei privatinė mokykla nėra šelpia-

ma tuo pačiu laiku, kai viešoji mokykla yra išlaikoma iš visuomenės lėšų, išeina, jog ta visuomenės dalis, kuri siunčia savo vaikus į privatines mokyklas, kuo mažiausiai dvigubai moka už jų mokslą: pirma, šita visuomenės dalis moka valstybei bendrus mokesnius, kurių dalis eina viešosioms mokykloms išlaikyti, ir antra, ji moka už savo vaikų mokslą, kiek jis faktinai atsieina valstybės nešelpiamoje privatinėje mokykloje. Kadangi viešųjų mokyklų išlaikyme paprastai dalyvauja lygiai tie, kas turi mokslą einančių vaikų, lygiai tie, kas jų neturi, tai leidžią savo vaikus į valstybės nešelpiamas mokyklas tėvai, kaip sakyta, kuo mažiausiai dvigubai moka už savo vaikų mokslą ir dargi taip, kad ne visi šitie pinigai eina jų vaikų mokymui. Norint čia išlaikyti teisingumo principą, reikėtų arba visai nešelpti iš visuomenės lėšų nei viešųjų, nei privatinių mokyklų, arba lygiai šelpti ir viešosios, ir privatinės mokyklos, kurios patenkina visus formalinius valstybinės kontrolės reikalavimus.

Iš teisingų valstybės reikalavimų privatinėms mokykloms pažymėtinas yra reikalavimas, kad sanitarinės mokyklų aplinkybės atitiktų higienos taisykles. Valstybė turi teisės ir net prievolės tam tikrose ribose rūpintis piliečių sveikatingumu, ir šita jos teisė ir net prievolė negali būti apribotos privatinių mokyklų sienomis.

Man telieka dar palyginti viešosios ir privatinės mokyklos grynai pedagoginiu atžvilgiu. Šituo atžvilgiu pasirodo, jog ir pirmosios, ir antrosios gali turėti, nors nebūtinai visuomet turi, savų silpnybių, pareinančių nuo jų organizacijos tipo. Jei tokių silpnybių faktinai nesireiškia tame ar kitame mokyklų tipe, tai dar nereiškia, kad jų pavojus nėra aktualus. Pavyzdžiui, valstybinėms mokykloms visuomet gresia biurokratizmo pavojus su visomis jo išdavomis. Mokyklų centralizacija dažnai įveda į jų gyvenimą šabloninį vienodumą, nepateisinamą konservatizmą, pedagoginės iniciatyvos suvaržymą, nesiskaitymą su gyvastingais jau-

nimo reikalais ir kitų panašių savybių, surištų su biurokratizmo dvasia mokykloje. Mūsų mokyklų įstatyme yra pasireiškusi šabloninio vienodinimo linkmė, nepasitikėjimas privatine iniciatyva ir konservatyvus įpratimas eiti keliais, kurie buvo praminti rusų inteligentijos realistiniu nusistatymu, nežiūrint į tai, jog šitokis konservatyvus nusistatymas, kaip jis pasireiškė mūsų vyriausybės projekte, veda į pavojingą mokyklų vienodinimo eksperimentą.

Bet iš kitos pusės, ir privatinės mokyklos turi savo pavojų, einančių iš jų organizacijos būdo. Visų pirma privatinėms mokykloms esama pavojaus, kad jos gali pasidaryti pasipelnymo priemone neturintiems pedagoginio idealizmo žmonėms. Tasai gyvasis dirgsnis, kuris judina privatinės mokyklos gyvenimą reikiama pakraipa, paprastai yra privatinė iniciatyva, surišta su pedagoginiu idealizmu. Kai šito nėra ar kai šitokis idealizmas žūva, privatinė mokykla nustoja judomojo akstino, kuris ją galėtų palaikyti deramoje pedagoginėje aukštumoje. Ir negalima nepripažinti, jog šitokio pavojaus gali būti kiekvienoje privatinėje mokykloje, kur ideologinė organizacijos pusė nėra nuolatos žadinama atsidėjusių pedagoginei idėjai žmonių grupės. Paskui, kai gryna pedagoginė idėja nustoja vadavusi privatinės mokyklos vedėjus, šitie ima linkti ne tik prieš materialinius sumetimus, bet ir prieš pašalinę tėvų ir net mokinių įtaką, kuri kartais gali būti griežtai priešinga pedagoginiams principams. Šitokis pasidavimas pašalinei antipedagoginei įtakai dažniausiai yra surištas su materialiniu išrokavimu. Bet pasitaiko irgi, kad privatinių mokyklų vedėjai per daug pasiduoda antipedagoginei propagandai iš politinių, tautinių religinių ir kitų motyvų ir veda savo auklėtinius siauro partikuliarizmo keliais. Tiesa, buvo pripažinta anksčiau, jog pasaulėžiūra duoda teisės steigti savo pakraipos mokyklas, bet tai dar nereiškia, jog auklėjimas siauro partikuliarizmo mokykloje yra normalus dalykas, ypač jei šitokis

partikuliarizmas gresia galų gale visuomenės ar valstybės vienybei ir ramiam žmonių sugyvenimui.

Privatinėje mokykloje esama taip pat pavojaus, kad jos vedėjais ir mokytojais gali patekti žmonės ne dėl savo pedagoginių nuopelnų, bet dėl kitų pripuolamų priežasčių, pavyzdžiui, dėl savo giminingumo su mokyklos laikytojais, dėl politinės minties vienodumo ir t. t. Tiesa, šitas pavojus nėra vien privatinei mokyklai prigimtas, nes ir valstybinėse mokyklose vedėjų bei mokytojų skyrimas gali turėti pašalinių antipedagoginių motyvų. Čia, pavyzdžiui, žmogus su mažesne pedagogine iniciatyva, bet mokąs prisitaikyti prie vyriausybės politinio nusistatymo ir sugebąs jai išsitarnauti, gali kartais lengviau pasistūmėti mokyklų hierarchijoje negu žmogus su tvirtu nusistatymu ir su gyva pedagogine iniciatyva. Bet užtat privatinė mokykla turi aiškių teigiamųjų savybių, lyginant ją su viešąja mokykla. Privatinėje mokykloje pedagogas pajėgia arčiau prieiti prie savo auklėtinių ir geriau su jais susigyventi. Tai įvyksta jau todėl, kai privatinės mokyklos paprastai esti mažiau gausingos už viešąsias mokyklas. Bet čia turi irgi reikšmės ir ta aplinkybė, kad privatinė mokykla yra žymiai tolimesnė nuo biurokratizmo pavojaus, kuris yra taip artimas viešajai, ypač valstybinei mokyklai. Todėl irgi auklėjamoji privatinės mokyklos įtaka yra daug didesnė už tą auklėjamąją įtaką, kurios paprastai turi viešoji mokykla, juo labiau kad privatinės mokyklos mokytojų personalas gali sudaryti vieningai nusistačiusią korporaciją. Pagaliau privatinė mokykla yra žymus pedagoginės pažangos veiksnys, ypač tada, kai jos yra steigiamos užsidegusių pedagogų novatorių.Tiesa, naujų kelių ieškojimas gali privesti privatinę mokyklą prie pavojingų eksperimentų, bet šitokie eksperimentai gali padaryti daug mažiau žalos, nekaip padaro vyriausybės eksperimentai, kai jie liečia didelę daugybę viešųjų mokyklų.

Baigiant privatinių mokyklų klausimą man tenka dar pa-

daryti keletas pastabų apie tai, kiek privatinių mokyklų reikalai yra tenkinami mūsų vyriausybės projekte. Šitame projekte privatinės mokyklos yra sulygintos su savivaldybių mokyklomis, su kuriomis sykiu jos pavadintos nevalstybinėmis mokyklomis. Kaip žinome, savivaldybių mokyklos iš tikrųjų yra viešosios, nors nevalstybinės mokyklos. Statant jas priešais su valstybinėmis mokyklomis, visai tikslinga statyti joms tų pačių reikalavimų, kurie yra statomi privatinėms mokykloms. Tad kalbant apie nevalstybines projekto mokyklas, tenka tuo pačiu kalbėti apie privatines mokyklas. Visų pirma reikia pastebėti, jog projektas aiškiai ir nuosekliai nepripažįsta laisvės steigti nevalstybines mokyklas tiek visuomeninėms organizacijoms, tiek ir atskiriems asmenims. § 57 yra sakoma apie tai, jog nevalstybinės „vidurinės ir aukštesniosios mokyklos gali būti valstybinių mokyklų tipo arba, Švietimo ministerijai sutikus, organizuojamos skirtinu mokymo planu". Žodžiai „Švietimo ministerijai sutikus" nurodo, jog nevalstybinių mokyklų tipas pareina galų gale nuo Švietimo ministerio nuožiūros ir todėl negali būti kalbos apie privatinių mokyklų teisę laisvai rinktis lavinimo tipą, nes ten, kur esama vyriausybės nuožiūros, nėra pilnos laisvės steigti įvairių tipų mokyklas. Šiaip jau valstybinio tipo nevalstybinėms mokykloms statoma mažiau reikalavimų, būtent: pareiškimas švietimo ministeriui ir atitinkamų organų patikrinimas, kad mokyklai „skiriamas butas, mokymo personalas ir priemonės etc. atitinka Švietimo ministerijos nustatytoms taisyklėms" (§ 98). Patikrinimas skiriamo buto, mokymo personalo ir mokymo priemonių yra čia visai vietoje, bet trys nelabosios raidės „etc." gali Ministerijos nuožiūrai pateikti per daug plotmės. Apskritai projekte nėra aiškiai konstatuojama privatinių mokyklų steigimo laisvė, bet užtat aiškiai iš jo kyšo tendencija prie mokyklų suvienodinimo pagal valstybinių mokyklų tipą. Tai ypač aiškėja iš § 59, 60, 61. § 59 yra sako-

ma, jog „nevalstybinės mokyklos mokymo, auklėjimo, administravimo ir ūkio srityje vadovaujasi valstybinių mokyklų įstatymo dėsniais su pakeitimais ir papildymais", liečiančiais direktorių ir mokytojų skyrimą. Tuo pačiu yra įvedama į nevalstybines mokyklas beveik pilna biurokratinė reglamentacija. Beveik tas pats numatoma direktorių ir mokytojų skyrime ir atleidime. § 60 skelbia: „Mokykloms direktorius renka iš patyrusių atitinkamo cenzo pedagogų Lietuvos piliečių mokyklų laikytojai, *tvirtina švietimo ministeris*". § 61 skelbia: „Mokytojų kandidatus renka direktorius su mokyklos laikytojų sutikimu ir pristato švietimo ministeriui patvirtinti. *Švietimo ministerio patvirtinti direktorius ir mokytojai atleidžiami nuo pareigų jo įsakymu*". Čia pakaktų formalinio patikrinėjimo reikalingų mokytojams kvalifikacijų, bet statyti privatinių mokyklų mokytojų tvirtinimas ir atleidimas į priklausomybę nuo švietimo ministerio nuožiūros yra faktinai per gilus įsiveržimas į privatinių mokyklų laisvę. Toliau, kai nevalstybinių mokyklų tarnautojams suteikiamos yra valstybinių mokyklų tarnautojų teisės, kai nevalstybinių mokyklų pažymėjimams ir atestatams yra suteikiamos teisės, lygios su atitinkamų valstybinių mokyklų dokumentų teisėmis, kai pagaliau nevalstybinės mokyklos yra valstybės šelpiamos, visur yra statoma sąlyga, kad jose būtų tinkamai išeinamas normalinio plano ir programų nustatytas kursas. Jei pridėsiu, jog nevalstybinės mokyklos gali būti, bet neprivalo būti šelpiamos ir dargi gali būti šelpiami reikalingų mokytojų personalai algų ribose, pamatysime, jog pašalpos nevalstybinėms mokykloms yra numatomos toli gražu nepakankamos. Tuo tarpu projektas pretenduoja, kad nevalstybinių mokyklų turtas, joms užsidarant, būtų pavedamas vietos švietimo reikalams ir pirmoje eilėje to paties tipo mokyklai. Pagaliau vienas iš nuostabiausių dalykų šitame projekte yra § 69, skelbiąs, jog „Nevalstybinės mokyklos, kurios nepildo įstatymų ir švie-

timo ministerio nustatymų, gali būti švietimo ministerio įsakymu uždarytos". Iš šito paragrafo aiškėja, jog nevalstybinių mokyklų atžvilgiu švietimo ministeris yra ir nustatymų davėjas, ir jų nepildymo sprendėjas, ir už šitą nepildymą baudėjas. Švietimo ministeriui negalima nepripažinti teisės prižiūrėti, kad nevalstybinės mokyklos pildytų įstatymus, bet spręsti, ar prieš šituos įstatymus iš tikro yra nusižengta, ir bausti mokyklas už nusižengimus tegali vien teismas. Po visų šitų sąlygų, statomų nevalstybinėms mokykloms, beveik išeina, jog pagrindinis skirtumas, kurio esama tarp valstybinių ir nevalstybinių mokyklų, yra tas, kad pirmosios yra išlaikomos iš valstybės lėšų, antrosios daugiausiai iš savivaldybių, visuomeninių organizacijų ir atskirų asmenų lėšų. Tokiomis aplinkybėmis nėra laiduojama nei privatinių mokyklų steigimo laisvė, nei gyva pedagoginė iniciatyva, nei normalus privatinių mokyklų šelpimas. Todėl šituo atžvilgiu mūsų vyriausybės projektas yra nepriimtinas.

Materialinės organizuoto protinimo aplinkybės

Buvo savo laiku pasakyta, jog mokykla yra suorganizuota išviršiniu būdu protinimo lytis. Kaipo išviršiniu būdu besireiškianti organizacija, mokykla neapsieina be materialinių aplinkybių, kurios yra reikalingos protinimo vyksmui. Tai yra visų pirma mokyklos rūmai, tiek trobesio, kiek ir padėties atžvilgiu. Taigi pats mokyklos trobesys, jo vieta, prideraąs jam kiemas, – visa tai yra materialinės protinimo aplinkybės plačiausia žodžio prasme. Artimesne prasme materialinė protinimo aplinkybė yra klasė ir visa tai, kas klasei yra reikalinga fiziniu atžvilgiu, būtent: šviesa, oras, šiluma. Materialinėmis protinimo aplinkybėmis bus irgi sanitarinė padėtis, kurioje yra mokyklos vieta, kiemas, rūmai,

pagaliau klasė. Klasėje materialinės aplinkybės vis daugiau konkretizuojasi ir įgauna vis artimesnio sąryšio su mokymo vyksmu. Yra tai visų pirma klasės baldai, pavyzdžiui, suolai, katedra, rašomoji lenta. Padarius dar žingsnį toliau prieiname mokomąsias priemones. Mokomosios priemonės esti dviejų rūšių: tai yra, iš vienos pusės, mokymo priemonės, o iš antros pusės, mokymosi priemonės. Mokymo priemonės yra, pavyzdžiui, mokytojų knygynas, vaizduojamojo mokymo įrankiai, pavyzdžiui paveikslai, žemėlapiai, toliau įvairūs aparatai, moksliniai rinkiniai ir t. t. Mokymosi priemonės yra, pavyzdžiui, mokinių vadovėliai, sąsiuviniai, plunksnakotis, pieštukas ir t. t. Štai svarbiausios materialinių protinimo aplinkybių rūšys.

Ne viskas, kas čia buvo išskaityta, turi vienodos reikšmės protinimo uždaviniams. Kai kurios iš materialinių aplinkybių, pavyzdžiui, sanitarinė mokyklos padėtis, įeina į mokyklinės higienos sritį. Kai kurie dalykai, kaip suolas arba rašomoji lenta, sukelia grynai praktinių mokyklinės technikos klausimų. Todėl nebūtų tiesioginio reikalo ir net galimybės gilintis per didaktikos pamokas į visus šituos dalykus. Tačiau informacijos dėlei, manau, bus ne pro šalį paakinus būsimųjų pedagogų dėmesį į tuos klausimus, kurių yra sąryšy su materialinėmis protinimo aplinkybėmis. Tiems, kas keta išeiti į mokytojus, tai gali turėti reikšmės, kaipo įvadas į praktinius mokyklinės organizacijos klausimus. Ne visi juk pajėgia iš pat pradžios įsigilinti į šitų praktinių klausimų specialias studijas; todėl bent pradžiai reikia turėti bendros orientacijos apie šituos praktinius dalykus arba nusimanyti apie tai, kokių klausimų jie sukelia mokyklų moksle. Taigi kuo bendriausiu būdu vien tik paakinimo tikslu teks man trumpai nusakyti iškeltus čia dalykus, nesigilinant į smulkmenas.

Visų pirma keletas žodžių apie mokyklos padėtį vietos atžvilgiu. Vieta nėra abejingas dalykas jaunimo sveikatai

ir mokslui. Higienos paprasčiausios taisyklės reikalauja, kad mokykla būtų statoma sausoje vietoje, lengvai prieinamoje saulės spinduliams ir grynam orui. Jei nėra pageidaujama, kad mokykla stovėtų nelengvai prieinamoje aukštumoje, tai irgi yra negeistina statyti jinai dauboje, kur yra daugiau drėgmės, mažiau šviesos ir pasikeičiančio grynо oro. Nedera irgi statyti mokyklų arti fabrikų, judrių gatvių, kur esama daug dūmų ir dulkių, nekalbant jau apie triukšmą, kuris paprastai jungiasi su šitomis antisanitarinėmis apraiškomis. Dėl šitų priežasčių miestuose geriau pritinka statyti mokyklas jų pakraščiuose, kur yra numatytos tam tikros vietos dar tada, kai buvo nustatomas miesto plitimo planas. Reikia tačiau žiūrėti, kad mokykla nebūtų per toli nuo centro to rajono, kurį ji aptarnauja. Normalus mokyklos atstumas mokiniui yra tada, kai jis nėra didesnis už 2 km. Kitaip mokiniai per daug energijos ir laiko padeda pačiam ėjimo vyksmui, kas negali neigiamai neatsiliepti jų sveikatai, lankymuisi į mokyklą ir pagaliau mokslui. Todėl, jei viena mokykla aptarnauja kelis kaimus, tai privalu jai taip parinkti vietą, kad ji būtų maždaug aptarnaujamojo rajono centre. Mieste tai nėra taip svarbu, nes čia dažnai susisiekimo priemonės, pavyzdžiui, tramvajus, leidžia lengviau pergalėti atstumą; be to, kaip sakyta, pakraščio mokykla naudojasi geresnėmis sanitarinėmis aplinkybėmis. Užtat kaime privalo būti griežčiau išlaikyta taisyklė, kad mokiniams nereikėtų, lankantis į mokyklą, eiti daugiau kaip 2 km.

Žemės sklypas, kur yra statoma mokykla, turi savo minimalinį plotą, kuris neprivalo būti daugiau mažinamas. Tai yra reikalaujama jau todėl, kad mokyklos trobesys privalo būti izoliuotas iš visų šonų, kad būtų lengvai prieinamas saulei bei orui ir apsaugotas nuo artimo triukšmo. Be to, žemės plotas, prideràs mokyklai, turi apimti žaidžiamąjį kiemą, kur mokiniai galėtų pertraukų metu pakvėpuoti

grynu oru, pasimankštyti po ilgesnio sėdėjimo ir apskritai pasilinksminti žaismu. Žaidžiamasis kiemas prie vienaklasės mokyklos neprivalo būti mažesnis už 300 m². Kylant mokinių skaičiui iki 200 reikia žiūrėti, kad kiekvienam mokiniui tektų bent 4 m² žaidžiamojo kiemo. Augant toliau mokinių skaičiui, leidžiama mažinti vidutinis plotas, tenkąs vienam mokiniui, taip, kad, pavyzdžiui, mokykloje, turinčioje per 200 mokinių, vienam mokiniui išpultų ne mažiau kaip 3 m², o mokykloje, turinčioje per 300 mokinių, vienam mokiniui tektų ne mažiau kaip 2 m² žaidžiamojo kiemo. Žinoma, šitie reikalavimai yra minimaliniai, ypač jei atsižvelgsime į tai, kad jie yra statomi tirštai apgyventoje Vakarų Europoje, kur žemė yra aukštai vertinama ir bet kuriems tikslams šykščiai skirstoma. Pas mus šituos reikalavimus drąsiai galima didinti net kelis kartus. Mokyklos sklypas privalo būti aptvertas iš visų šonų ir taip apželdintas pakraščiais, kad sudarytų jaukią bei gražią visumą, kur mokiniai būtų izoliuoti nuo nereikalingų pašalinių įtakų ir galėtų likti pilnoje mokyklų vedėjų priežiūroje. Kaip privalo būti pastatyti ir sutvarkyti mokyklos rūmai, yra tiesioginis architektūros meno rūpestis. Čia pastebėsiu, jog šitas architektūros uždavinys privalo liesti tiek estetinę, tiek ir praktinę mokyklos pusę. Mokykla turi būti jauki, graži, patogi ir sykiu paprasta. Jau savo išvaizda ji turi harmonizuoti su visa apylinke ir traukti savęsp jos jaunimą. Į visa tai privalo atsižvelgti mokyklinė architektūra. Toliau pageidaujama, kad mokyklos rūmai ir todėl pati mokykla nebūtų per dideli: per dideli rūmai su dideliu mokinių skaičiumi nėra palankūs nei mokymui, nei lavinimui. Atitinkamai didelis jaunimo susigrūdimas vienuose, plačiuose ir aukštuose rūmuose padaro tai, kad atskiro mokinio individualybė visai dingsta rūmų erdvėj ir mokinių skaičiuje. Mokyklos vadovybė nebeprieina lengvai prie atskirų savo auklėtinių, nuo ko auklėjamoji jos įtaka mažėja. Bet ir grynai fiziniu

atžvilgiu per dideli rūmai nėra mokyklai pageidaujami. Rūmų aukštumas, pavyzdžiui, padaro tai, kad dalis mokinių, kuriems tenka laipioti į ketvirtus aukštus, nustoja per pertraukas nemaža laiko šitam mechaniniam vyksmui ir negali tinkamai pasinaudoti pertraukų laiku pasilinksminimui žaidžiamajame kieme. Mokinių per didelis susigrūdimas ant laiptų, koridoriuose ir kieme irgi nėra geras poilsiui po pamokų. Jei dar pridėsiu, jog didelių rūmų vėdinimas yra labiau apsunkintas ir mažiau sėkmingas, jog todėl dideli rūmai yra labiau prieinami užkrečiamosioms ligoms, bus aišku, jog reik vengti per didelių rūmų lygiai taip pat, kaip dera vengti apskritai per didelių bendrojo lavinimo mokyklų. Vokiečiai laiko maksimaline mokyklą, susidedančią iš 32 klasių, iš kurių du klasių komplektu po 8 klases tarnauja berniukams, ir du – mergaitėms. Reikia tačiau pasakyti, jog panašūs rūmai, kur gali tilpti maždaug 1000 mokinių, yra jau per dideli ir gali būti kenčiami tokiose Vokietijos vietose, kur gyventojų gausa ir tirštumas to tiesiog reikalauja. Todėl, pavyzdžiui, šveicaras, pripratęs prie kitokio gyvenimo dydrodžio, laikys maksimaline mokyklą perpus mažesnę, t. y. turinčią 16 klasių, arba iš viso du komplektu po 8 klases. Maksimalinis tokios mokyklos mokinių skaičius sieks 500–600 žmonių, skaitant kiekvienai klasei po 30–40 žmonių, kas yra jau nepaprastai daug.

Vidaus santvarkos atžvilgiu mokyklos rūmai gali būti koridorių sistemos ir centralinės sistemos. Paprastai yra priimta mokykloms koridorių sistema ir todėl ji visiems yra žinoma. Centralinė mokyklos sistema, vokiečių vadinama *Hallenschulsystem*, pasižymi tuo, kad klasės yra tvarkomos aplink didelę erdvią salę, kuri tarnauja didžiąja sale, atstoja koridorius, kur paprastai mokiniai praleidžia pertraukų laiką, kai oras neleidžia jiems išeiti į žaidžiamąjį kiemą. Centralinė mokyklos sistema negera yra tuo, kad joje klasės išeina į visus pasaulio kraštus, kad joje labai yra jaučiamas

oro trauksmas per centralinę mokyklos erdvę, kur mokiniai įpranta būti ilgiau, negu priderėtų, nes šitaip sutvarkyta mokykla patraukia mokinius pasilikti viduje vietoje to, kad išeitų į kiemą. Todėl irgi yra laikoma tinkamesne paprasta koridorių sistema su sąlyga, kad koridoriai būtų pakankamo platumo ir kad dar būtų nepasigailėta vietos gimnastikos salei, jei ne pačiuose mokyklos rūmuose, tai bent šalia jų. Sąryšy su gimnastikos salėmis labai yra pageidaujamos įeinančios į paprotį kultūringuose kraštuose mokyklinės pirtys, kur mokiniai turėtų dažnos progos apsiplauti drungnu ar šiltu vandeniu, pasinaudodami tam tikrais tiškančio vandens įtaisais.

Bet svarbiausias dalykas mokyklos rūmuose – tai klasė, jos padėtis ir įtaisymas. Pirmas klausimas, kurio čia gali būti, yra vadinamoji klasės orientacija; tai yra klausimas apie tai, į kokį pasaulio kraštą geriausiai pritinka išeiti klasės langams. Praktikų nuomonės čia skiriasi: vieni pataria klases tvarkant orientuotis į rytų pietus arba į pietus; kiti yra labiau linkę orientuotis į vakarų pietus ar į vakarus. Pirmieji pageidauja, kad saulės spinduliai gaivintų klasę pamokų metu. Antrieji rūpinasi tuo, kad saulės spinduliai dezinfekuotų klasę, pamokoms pasibaigus, taip sakant, klasės valymo metu. Jei atsižvelgsime į tai, kad per pamokas dažniausiai reikės saugotis nuo saulės pridengiant langus ir jog popietinė saulė giliau įeina į klasės vidų, bene bus praktiškiau orientuotis su antraisiais į vakarų pietus ir vakarus. Tuomet visi kiti kambariai ir salės galės būti atkreipti į kitus pasaulio kraštus.

Klasės didumas, žinoma, pareina visų pirma nuo mokinių skaičiaus. Tačiau ir čia yra maksimalinio didumo, kuris neprivalu peržengti. Maksimalinis mokinių skaičius žemesnėse klasėse nieku būdu neprivalo būti didesnis negu 50 žmonių; ogi aukštesnėse klasėse šitokis mokinių skaičius yra jau aiškiai per didelis. Esant didesniam mokinių skai-

čiui, nėra galimybės juos prižiūrėti ir priversti nuolatos dalyvauti bendrame darbe. Bet ne vien tik nuo mokinių skaičiaus pareina klasės didumas: čia privalu skaitytis ir su normalia mokytojo balso įtampa, ir su normalia regimąja mokinių galia; yra juk aišku, jog paskutinės klasės eilės privalo girdėti normaliai kalbantį mokytoją ir matyti tai, kas yra parašyta ant lentos. Be to, kai klasė yra per didelė, ne visos vietos gauna joje pakankamai šviesos ir langų. Yra patirta, jog maksimalinis paskutinės eilės atstumas nuo rašomosios lentos ir nuo mokytojo katedros neprivalo būti didesnis už 8–9 metrus, nes tik per tiek gerai mato normalios mokinių akys. Todėl 9 metrai yra laikomi normaliu klasės ilgiu arba gyliu. Normaliu klasės pločiu yra laikomi 6 metrai, nes tik tokiam pločiui pakanka šviesos, einančios iš vienos klasės pusės. Taigi klasėje tik 56 m^2 plotas gali būti panaudotas klasės suolams, rašomajai lentai ir mokytojo katedrai. Be to, gera dar turėti kiek tuščios vietos, kurios, kiek galint, nėra reikalo gailėtis, ir šita prasme nėra reikalo statyti maksimalinės ribos. Jei sakoma, kad klasė neprivalo būti per didelė, tai šitas pasakymas liečia, taip sakant, mokinių apsėstą vietą. Kad be šitos vietos būtų kiek daugiau laisvos vietos, tėra vien pageidaujama, tik laisva vieta neprivalo būti panaudota didinti atstumui tarp lentos ir katedros, iš vienos pusės, ir suolų, iš antros pusės. Normalus klasės aukštis yra 4 m. Jei dabar paimsime maksimalinį mokinių skaičių vienai klasei, tai turėsime normaliai užleisti klasei maždaug 10 m ilgio arba gylio, 7,5 m pločio, 4 m aukščio. Tokia klasė turės 300 m^3 oro, taigi vienam mokiniui teks 6 m^3 oro ir 1,5 m^2 grindų ploto. Vokietijoje laikomi minimaliniai vienam mokiniui 3 m^3 oro ir 1 m^2 grindų ploto.

Geras klasės apšvietimas yra viena iš svarbių materialinių sąlygų darbui dirbti mokykloje. Yra visų pripažinta, jog šviesa turi eiti nuo langų iš kairės pusės. Jei šviesa eina iš dešinės arba iš užpakalio, mokinio ranka, galva ar stuomuo

meta šešėlių, kurie trukdo jam rašyti ir skaityti. Šviesa iš priešakio apakina. Taip pat apakina kombinuota šviesa, pavyzdžiui, kairinė ir dešininė arba kairinė ir priešakinė. Kuo daugiausiai galima sutikti su kairinės ir užpakalinės šviesos suderinimu, su sąlyga, kad kairinė šviesa būtų stipresnė už užpakalinę. Tai įvyksta, kai kairinė šviesa eina iš ilginio šono langų ir užpakalinė šviesa eina iš plotinio šono langų.

Gaunamas klasėje šviesos kiekis taip privalo būti apskaičiuotas, kad jo pakaktų ne tik per giedrą, bet ir per apsiniaukusį dangų. Esant giedrai paprastai pakanka tos šviesos, kuri gaunama iš atsimušimo nuo sienų, lubų, artimų namų ir t. t. Užtat esant apsiniaukusiam dangui tokios šviesos nebepakanka. Šitokiu atveju pakankamos šviesos gauna tik tos vietos, iš kurių matyti tam tikras minimalinis dangaus plotas. Iš čia aiškėja langų didumo svarba. Pasirodo, jog langai turi savo normalų aukštį ir plotį, lyginant su klasės didumu. Pavyzdžiui, langai privalo būti tiek aukšti, kad šviesa, einanti per viršutinį jų kraštą, prieitų tolimiausius mokinius kampu, ne mažesniu už 35–40°. Yra dargi išskaityta, kad pakankamai šviesos gali pateikti langai, sudarą savo plotu 1/4 arba 1/5 dalį viso grindų ploto. Tačiau reikia pastebėti, jog šita taisyklė turi galios tada, kai sykiu yra statomas reikalavimas, kad per tokius langus būtų matomas tam tikras dangaus plotas. Jei šitas reikalavimas nėra patenkinamas, langų plotas, kad ir atitinkąs nustatytą proporciją su grindų plotu, negali būti pakankamas esant apsiniaukusiam dangui. Svarbu taip pat klasėje sudaryti šviesos atmušamųjų plotmių, kad ji kuo geriausiai būtų išnaudota. Lubos todėl privalo būti baltos, sienos šviesios, pavyzdžiui, pilksvai melsvos arba pilksvai žalsvos. Baltos sienos, kad ir būtų geros šviesai atmušti, tačiau yra akims per daug skaidrios per saulėtas dienas. Dirbtoji šviesa kiek galint privalo būti vengiama, bet jei be jos negalima apsiei-

ti, tai reikia rūpintis, kad ji, iš vienos pusės, būtų pakankama, o iš antros pusės – tinkamai pridengta. Tai ypač svarbu, kai naudojamasi elektros šviesa, kuri tinka akims tik tada, kai patenka į akis būdama atmušta nuo šviesos plotmės arba pridengta nepermatomu matiniu stiklu.

Jei šviesa turi reikšmės akių darbui, tai kvėpavimas grynu oru turi reikšmės viso darbo sėkmingumui, kaipo viena iš svarbiausių sąlygų normaliam organizmo veikimui. Todėl klasės vėdinimas yra viena iš elementarinių mokyklinės higienos taisyklių. Yra žinoma, jog vidutinis mokinys per vieną valandą iškvėpuoja kuo mažiausiai 320 litrų oro, kuris turi savyje 4 nuošimčius angliarūgštės, tuo tarpu oras laikomas normaliai angliarūgštės persunktu, kai jis turi jos ne daugiau 1/1000 dalies. Reiškia, mokinio iškvėpuotas oras turi būti tuoj išskėstas gryno oro kiekyje, kurio turi būti 40 kartų daugiau, kad oras būtų pakenčiamas. Pasirodo, jei, pavyzdžiui, vienam mokiniui tenka 6 m^3 oro, tai privalu vėdinti klasę dukart per valandą. Ogi jei oro tenka vienam mokiniui mažiau kaip 6 m^3, tai vėdinimas privalo būti dažnesnis, t. y. jis turi jau 3 ir daugiau kartų per valandą pakeisti orą klasėje. Iš šito matyti, jog klasės įtaisymas privalo būti toks, kad oras mainytųsi nuolatos. Tas gryno oro kiekis, kuris persisunkia per sienas, uždarytus langus ir duris, yra toli gražu nepakankamas. Yra tad reikalo vėdinti klases atidarinėjant į orą prieš pamokas ir po pamokų langus arba įtaisyti jose tam tikrų ventiliatorių vėdintuvų. Per paprastą vėdintuvą netikęs oras išeina per kaminą su paprastu oro trauksmu. Šitas paprastas vėdintuvas yra tačiau irgi paprastai nepakankamas. Daug sėkmingesnis yra specialus vėdintuvas, įtaisytas mokyklos apačioje sąryšy su centraliniu kūrenimu: jis įveda į klases drungną orą, įdrėgmintą iki 50 nuošimčių, ir sykiu išvaro pagedusį orą. Šitokis aparatas gali veikti nuolatos ir mažne pakankamai pakeičia orą klasėse. Iš jo yra dar ir tos naudos, kad jam esant galima

išvengti atidarinėjimo langų per nepakenčiamai blogą orą. Tačiau būtų nepageidaujama visai atpratinti mokinius nuo klasių vėdinimo langų atidarinėjimu. Pirma, jokie vėdintuvai nepajėgia taip greit ir gerai išvėdinti klasės, kaip kad atdari langai. Antra, atidarinėjimas langų turi auklėjamosios reikšmės visam mokinių gyvenimui. Todėl patariama vėdinti klases pamokų metu per vėdintuvus, pertraukų metu, kiek tai yra galima, langų atidarinėjimu.

Langų atidarinėjimas pasirodo kartais reikalingas klasės temperatūrai sumažinti. Klasės temperatūra turi savo normalias ribas, kurių neprivalu peržengti, šildant klasę kūrenimu. Normali laikoma temperatūra, ne žemesnė už 16° ir ne aukštesnė už 19° C. Žemesnė temperatūra panaudoja per daug kalorinės energijos iš žmogaus organizmo ir tampa kliūtimi sėkmingam mokinių darbui. Taip pat nepageidaujama aukštesnė temperatūra, nes ji apsunkina galvą, iššaukia anemiją ir suteikia progos persišaldyti, išėjus į šaltą orą. Sąryšy su klasės šildymu reikia žiūrėti, kad klasės oras nebūtų nei per sausas, nei per drėgnas. Normalus oro drėgmingumas, jei neklystu, sudaro 50–60 nuošimčių pilno permirkimo. Per sausas oras atitraukia iš organizmo per daug vandens ir šilumos; per drėgnas oras kliudo normalų odos kvėpavimą. Per daug džiovina orą centralinis šildymas garu, kadangi garo vedamieji vamzdžiai pasiekia kartais labai aukštos temperatūros. Yra ir dar vieno šitokio šildymo nepatogumo. Jų temperatūrai priėjus 100°, susėdusios ant jų dulkės nematomai sudega ir pripildo orą degimo atmatomis, kas negali būti sveika kvėpavimui. Todėl yra visuomet labiau patariamas centralinis šildymas vandeniu, kurio temperatūra retai kada tenka kelti aukščiau kaip 60°.

Buvo kalbėta apie tai, kad mokykla savo išviršine padėtimi ir išvidine santvarka privalo būti palanki sveikatingumui ir mokslui. Mokyklos vieta, vietos oras, vietos atstumas

nuo aptarnaujamo rajono centro, mokyklos kiemo sutvarkymas, klasės dydis, šviesa, oras, šiluma – visa tai turi reikšmės tiek sveikatingumui, tiek ir mokyklinio darbo sėkmingumui. Toliau prie materialinių protinimo aplinkybių priklauso, taip sakant, sanitarinė mokyklos pusė. Mokyklinė higiena domisi specialiai šita mokyklos puse. Čia tepasakysiu keletą minčių, kurios liečia kuo bendriausius dalykus iš šitos srities, nes gilintis į sanitarinę mokyklos pusę, kaip esu sakęs, nesudaro tiesioginio mano uždavinio.

Didelės reikšmės, tiek sveikatos, tiek ir auklėjimo atžvilgiu, turi mokyklos švarumas, ir todėl jos tinkamam valymui mokyklos vedėjai privalo pašvęsti nemaža dėmesio. Visų pirma kaipo sveikas principas reikia laikyti taisyklė, kad mokyklos rūmai teturi tarnauti tiesioginiams mokymo reikalams ir, normaliai imant dalyką, neprivalo būti naudojami pašaliniams reikalams, pavyzdžiui, įvairiems susirinkimams, vakarėliams, suvažiavimams ir t. t. Nebent sunku bus išvengti susirinkimų ir vakarėlių, surištų su mokyklos gyvenimu; bet vis dėlto dera visuomet žinoti taisyklė, jog mokykla neprivalo būti užleidžiama laisvu laiku pašaliniams reikalams, nes nuo to kenčia jos švarumas ir apskritai sanitarinis jos stovis, kas paskui greitu laiku, t. y. prieš pamokas, nėra lengva atitaisyti.

Švarumas mokykloje bene labiausiai kenčia nuo dulkių, kurių čia visuomet daug atnešama ant drabužių ir avalynės ir daug sukeliama gyvais mokinių judesiais per pertraukas. Dulkės paprastai susideda iš neorganinių ir organinių dalelių. Neorganinės dalelės, pavyzdžiui, smilčių, kreidos, anglių, net geležies grūdeliai, patekusios į gerklę, nosį, sukiršina juos ir todėl dažnai esti šitų organų ligų priežastimi. Organinės dalelės, pavyzdžiui, valgių liekanos, puvėsių grybeliai ir apskritai bakterijos dažnai esti užkrečiamųjų ligų nešėjos. Patirta, jog viename grame dulkių esa-

ma ne mažiau kaip 1 000 000 visokių bakterijų; iš čia galima spręsti, kaip svarbu kovoti su dulkėmis mokyklose. Ir šitam reikalui turi būti pašvęsta nemaža dėmesio. Mokyklos prieangyje privalo būti įtaisytos priemonės kojoms valyti ir privalo būti prižiūrima, kad mokiniai iš tikro šitais įtaisais naudotųsi. Dera taip pat prižiūrėti, kad tiek ant avalynės, kiek ir ant drabužių mokiniai neneštų dulkių ir visokių nešvarumų į klases. Viršutinius drabužius jie turi sudėti įeinamose mokyklos rūmų dalyse arba blogiausiu atveju koridoriuose, bet niekados neprivalo jų imtis į klases. Privalo būti kuo griežčiausiai uždrausta spjaudyti ant grindų, irgi šitam reikalui turi būti parūpinti tam tikri įtaisai su vandeniu, bet ne su smėliu, kuris gali kilti į orą. Sykiu privalu įtaisyti tam tikros dėžės visokioms atmatoms sumesti, pavyzdžiui, valgio liekanoms, popieriui ir t. t.

Dalis dulkių yra pašalinama sykiu su vėdinimu, bet ir paskui apsčiai dar jų lieka; todėl yra reikalo nuolatiniu sistemingu valymu jos šalinti iš mokyklos rūmų. Minimaliniais valymo reikalavimais kultūringuose kraštuose laikomi šitokie. Klasės, koridoriai, laiptai ir t. t. privalo būti valomi kasdien šepečiais ir suvilgytais skudurais. Pusvalandžiui praėjus po grindų valymo privalu taip pat suvilgytais skudurais nutrinti dulkes nuo visų klasės daiktų, kaip suolai, stalai ir t. t. Tas pat reikia dar pakartoti pusvalandį prieš pamokas. Dukart per savaitę reikalaujamas yra labiau pagrindinis valymas su kambarių, koridorių ir t. t. plovimu šiltu vandeniu su žaliuoju muilu ir soda. Sykiu valomi iš visų pusių suolai. Kuo mažiausiai vieną kartą per mėnesį privalo būti stropiai valomos durys, sienos, lubos, spintos ir kiti dažniau nevalomi daiktai. Langai yra valytini dukart per mėnesį. Keturis kartus per metus privalo būti daromi pagrindiniai visų būstų valymai su karštu vandeniu, muilu ir soda. Sykiu suolai ir kiti rakandai išnešami iš klasių ir skyrium valomi. Tai tėra vien minimaliniai reikalavimai mo-

kyklos valymo atžvilgiu. Patariama dar ypatingai rūpintis grindų stoviu, nuo kurių šiaip ar taip pareina būstų dulkingumas. Labai patariama vartoti grindims mineraliniai aliejai dulkėms sulaikyti. Šitie aliejai, sumaišyti su tam tikru augalinių aliejų, pavyzdžiui, naftos arba terpentino, kiekiu, tvirtai įsisunkia į grindis ir gerai tarnauja 3–4 mėnesius. Taip pat yra labai patariami dulkių siurbiamieji aparatai, kurie bene bus geriausia priemonė dulkėms šalinti iš kambarių. Apskritai dulkių šalinimo klausimas privalo ypatingai rūpėti mokyklų vedėjams, nes nuo to pareina žymia dalimi mokinių sveikatingumas.

Dabar man tenka šis tas pasakyti apie klasės baldus. Iš jų svarbiausias yra suolas. Mūsų laikais priskaitoma ne mažiau kaip 150 mokyklinių suolų tipų, ir iš tokios daugybės nėra lengvas dalykas išrinkti geriausias tipas, labiausiai atitinkąs sveikatos ir mokymosi reikalavimus. Pasirodo, jog geras suolas privalo sykiu atitikti pedagoginius, higieninius ir techninius reikalavimus. Pedagoginiai reikalavimai liečia suolo pakankamumą mokymosi reikalams, jo patogumą ir galimybę auklėtojui domėtis mokinių elgimusi. Suolas privalo būti pakankamo didumo, kad ant jo galima būtų sudėti reikalingiausi daiktai, kaip viena kita knyga, sąsiuviniai ir t. t., ir kad galima būtų juo naudotis rašymui. Suolas privalo būti taip padarytas, kad mokiniui būtų jame patogu tiek sėdėti, tiek stovėti ir kad mokinys galėtų be triukšmo jame keltis, lengvai kilnodamas judomąją jo dalį, ir lengvai iš jo išeiti ir sugrįžti netrukdydamas savo draugų. Higieniniu atžvilgiu suolas privalo būti pritaikytas fiziologiniams sėdimosios padėties reikalavimams, kas yra vienas iš svarbiausių reikalavimų, kurių galima statyti suolų konstrukcijai. Pati suolo konstrukcija turi būti paprasta, kad jis lengvai galima būtų išdulkinti bei išvalyti. Techniniu atžvilgiu suolas turi būti tvirtas, lengvas, gražus ir pigus.

Higienos atžvilgiu, kaip sakyta, suolas turi atitikti fizio-

loginius sėdimosios padėties reikalavimus. Tai yra tiek svarbus reikalavimas, kad pravers kiek smulkiau šitas klausimas panagrinėti. Sėdimoji padėtis yra laikoma normalia, kai, mokiniui paplokščiai padėjus ant grindų pėdas, jo nariai sudaro stačius kampus. Suolo tad konstrukcija privalo būti tokia, kad sėdįs jame mokinys kaip tik laikytųsi nurodytu būdu. Sėdimoji mokinio padėtis pareina suole nuo dviejų pagrindinių sąlygų, kuriedvi vadinami suolo skirtumu ir jo atstumu. Suolo skirtumą sudaro vertikalinis santykis tarp stalo ir sėdimosios lentos, t.y. aukštis, kurio esama tarp jo stalo ir sėdimosios lentos. Suolo atstumą sudaro horizontalinis santykis tarp stalo ir sėdimosios lentos; yra tai atstumas, kurio esama horizontalinėje linijoje tarp priešakinių sėdimosios lentos ir stalo kraštų. Vertikalinis skirtumas mainosi pagal mokinių ūgį, o horizontalinis atstumas mainosi pagal mokinio padėtį. Su vertikaliniu suolo skirtumu yra surištas visas suolo didumas ir tarp kitko sėdimosios lentos aukštumas. Didumo atžvilgiu suolų yra iki 10 laipsnių, ogi vienai klasei yra reikalingi kuo mažiausiai trijų gretimų laipsnių suolai. Vienu suolu gali naudotis mokiniai, jei jų ūgis nesiskiria daugiau kaip 10 cm. Suolo vertikalinis skirtumas privalo būti toks, kad mokinys galėtų jame rašyti ir skaityti nelenkdamas ir nekeldamas į viršų pečių.

Yra apskaičiuotas normalus santykis tarp mokinio kūno ir suolo vertikalinio skirtumo: antai 116 cm ūgio mokiniui skirtumas privalo būti lygus maždaug 19,5 cm, ogi sėdimosios lentos aukštumas – maždaug 30 cm. Kai mokinio ūgis daugiau kaip 170 cm, suolo skirtumas privalo būti maždaug 29 cm, ogi sėdimosios lentos aukštumas – apie 48,5 cm.

Suolo atstumas esti teigiamas, neigiamas ir lygus nuliui. Rašymui yra pageidaujamas neigiamasis 2–3 cm atstumas; paprastam sėdėjimui – teigiamasis 2–3 cm atstumas; stovėjimui – teigiamasis 8–12 cm atstumas. Atsižiūrint į reikalą,

kad suolo atstumas įvairuotų atskirais atvejais, yra daroma jame judomųjų dalių, kuriomis yra priešakinė stalo dalis arba sėdimoji vieta, arba net ir viena, ir kita. Galima tačiau tenkintis, jei suolo atstumas yra lygus nuliui arba labai nedaug neigiamasis. Suolas, neatitinkąs nusakytų reikalavimų, yra kenksmingas mokinių sveikatai ir nepatogus jų darbui klasėje. Dažnai netinkama suolo konstrukcija esti priežastis tokių ligų, kaip miopija, rachitizmas ir t. t. Be šitų pagrindinių reikalavimų klasės suolui, yra reikalavimų ir kiekvienai jo daliai. Sėdimoji lenta privalo būti pakankamai plati ir kiek įdubusi. Stalčius knygoms ir kitoms mokymosi priemonėms privalo būti įtaisytas pakankamai aukštai, kad nekliudytų kojų, o kadangi visa stalčiaus dėžė tarnauja priešakyje sėdintiems mokiniams atrama, tai šitos dėžės priešakinė dalis turi būti tinkamai sutvarkyta, jei kiekvienas suolas neturi specialių atramų. Atramos vieta turi būti kiek atlenkta į užpakalį ir padaryta su išilginiu įdubimu, atitinkančiu mokinio nugarą.

Stalas turi būti 60–70 cm platumo ir nuotakus į suolo vidų maždaug 15 laipsnių. Suolo kampai iš vidaus pusės neprivalo būti aštrūs, nes aštrūs kraštai įsispraudžia į rankas ir jas vargina. Iš kitos pusės, suolai neprivalo turėti smailių kampų iš oro pusės, kad nežeistų mokinių, kai šitie neatsargiai verčiasi tarp jų. Vietų skaičiaus atžvilgiu dviviečiai suolai yra tinkamiausi, nes duoda galimybės mokiniams prie jų prieiti iš abiejų pusių nekliudant kitų savo draugų. Suolų parinkimas pagal mokinių ūgį neprivalu palikti pačių mokinių nuožiūrai: čia yra reikalinga auklėtojų priežiūra, kad suolai iš tikro atitiktų mokinių ypatybes. Kaip sakyta, klasėje turi būti kuo mažiausiai trijų dydžių suolai. Kas 8 mėnesiai privalu daryti matavimas mokinių, kurie greitai auga, kad galima būtų nuolatos išlaikyti suolo atitikimas mokinių ūgio.

Prie kitų mažiau jau svarbių klasės baldų priklauso mo-

kytojo katedra ir juoda rašomoji lenta. Klasės katedra paprastai susideda iš stalo, kiek iškelto ant tam tikros estrados. Estrada yra paprastai žymiai platesnė už stalą. Nedidelėje klasėje pakanka turėti vieno laipto estradą. Mokytojo katedra privalo stovėti iš kairės klasės pusės, t. y. iš langų pusės, nes pats klasės vidurys visai tikslinga skirti rašomajai lentai.

Rašomosios lentos esti įvairios savo dydžiu, medžiaga, iš kurios jos yra padarytos, ir savo konstrukcija. Rašomosios lentos esti iš medžio, iš linoleumo ir tam tikro akmens ir t. t. Konstrukcijos atžvilgiu lentos esti nejudomos ir judomos. Pastarosios, aiškus dalykas, geriau pritinka įvairiems klasės reikalams. Rašomosios lentos didumas privalo būti pritaikytas vidutiniam klasės mokinių ūgiui. Dera irgi rūpintis, kad kreida būtų geros rūšies, kad lentos valomosios priemonės būtų tinkamai parūpintos ir vartojamos. Bet tai yra jau tokios smulkmenos, apie kurias čia netenka ilgiau kalbėti. Kitų klasės baldų net nebeminėsiu. Reikia tad eiti prie trumpos mokomųjų priemonių apžvalgos.

Kaip jau sakyta, mokomosios priemonės skirstomos į mokymo ir mokymosi priemones. Mokymo priemonės yra visos padedamosios priemonės, kurių pasigauna mokytojas, ruošdamas pamokas ir aiškindamas jas klasėje. Yra tai visų pirma metodingi vadovėliai ir apskritai mokslo literatūra, reikalinga patiems mokytojams; toliau vaizduojamosios mokymo priemonės, kaip žemėlapiai, paveikslai, visokie modeliai, gaubliai, mokyklos muziejai ir knygynai; pagaliau tokie daiktai, kaip gimnastikos ir sporto įrankiai, ir t. t. Suprantama savaime mokymo priemonių reikšmė: yra tai dažniausiai priemonės, kurioms skirta būti materialine mokymo atrama. Kaip pamatysime vėliau iš protinimo metodologijos, kiekviena nauja pamoka turi prasidėti suteikimu vadinamojo konkretinio davinio. Konkretinis davinys ir yra tai, kas visų pirma tiesiogiai prataria į mokinių jusles

ir kas tik paskui yra sąmoningai suvokiama ir pasisavinama. Panašiai kaip žmogaus pažinimas apskritai prasideda juslių veikimu ir tik paskui eina prie protinio pažinimo ir atitinkamų išvadų, taip ir pamoka turi išlaikyti realaus pažinimo tvarką ir vesti nuosekliai nuo juslinio prie protinio pažinimo; iš čia jau aiškėja didelė vaizduojamojo mokymo reikšmė. Tuo pačiu yra aiški irgi reikšmė tų priemonių, kurios tarnauja šitam vaizduojamajam mokymui, paliekančiam mokiniams būtinai reikalingų konkretinių davinių. Pagal tai, kokios reikšmės turi vaizduojamosios mokymo priemonės, joms keliama ištisa reikalavimų eilė. Antai reikalaujama, kad jos visų pirma atitiktų tikrovę, arba būtų teisingos; atsižvelgtų į vietos aplinkybes, kur jos yra vartojamos; atvaizduotų tikro gyvenimo dalelę; būtų kiek galint spalvotos; atitiktų savo turiniu ir atvaizdavimo būdu dvasinį mokinių lygį; patenkintų estetinio skonio reikalavimus; pagaliau kad nebūtų per mažos ar per daug apsunkintos smulkmenomis, kurios trukdytų mokiniams suimti esminį jų turinį.

Ne pro šalį bus čia paminėjus, kokios reikšmės čia gali turėti ir kai kur jau turi atmušamieji ant ekrano judamieji ir nejudamieji paveikslai. Šitiedvi paveikslų rūšys atvaizduoja ne tik tikrą daiktų išvaizdą, bet ir judesį, kas gali atstoti vaizduojamame mokyme statinę ir dinaminę tikrovės puses. Ir būtų svarbu gerai sutvarkyti ir tinkamai panaudoti abi šitiedvi paveikslų rūšys mokymo tikslams. Tinkamas tų paveikslų panaudojimas mokymo tikslams svarbus yra dargi auklėjimo atžvilgiu, kaipo priemonė konkuruoti su kinematografininkais, kurie judamuosius paveikslus pavartoja labai dažnai demoralizuojančiu būdu. Jei mokyklos įeitų į sąjungą, įvestų pas save judamuosius paveikslus auklėjimo bei mokymo tikslais ir gerai juos sutvarkytų, tai tuomet galima būtų tikėtis atsverti demoralizuojančią kinematografo reikšmę. Tuo tarpu paprastas draudimas lankytis į ki-

nematografą neatneš visų norimų vaisių, jei sykiu judamieji paveikslai nebus panaudoti teigiamuoju būdu. Solidarus mokyklų veikimas šitoje srityje galėtų parūpinti judamųjų paveikslų organizaciją, kuri planingu bei sistemingu būdu tarnautų lavinimo bei auklėjimo reikalams. Bus gal ne pro šalį pastebėjus, kad mokymo priemonės privalo būti stropiai saugojamos ir geroje tvarkoje užlaikomos. Mokyklos tvarka ir mokytojų tvarkingumas ir apsiėjimas su mokyklos turtu privalo būti pavyzdingi, nes niekas neturi tiek įtakos mokiniams, kiek gyvas pavyzdys. Todėl mokymo priemonės privalo būti laikomos tam tikruose kambariuose ir tam tikrose spintose, turi būti tvarkingai surašytos ir nuolatos tam tikslui skiriamo mokytojo prižiūrimos, taisomos ir papildinėjamos. Derama kontrolė, išduodant mokslo priemonės į klases ir priimant jas atgal, yra čia būtinai reikalinga.

Pagaliau lieka man pasakyti keletas žodžių ir apie mokymosi priemones. Mokymosi priemonės yra visos padedamosios priemonės, kuriomis naudojasi nuolatos patys mokiniai ir kurios yra reikalingos mokymosi sėkmingumui. Yra tai priemonės, kuriomis mokiniai naudojasi ne tik klasėje, bet ir namie, ruošdamiesi pamokoms ir jas kartodami. Svarbiausios mokymosi priemonės yra, aiškus dalykas, mokslo vadovėliai. Negalima užginčyti, jog vadovėliai turi didelės reikšmės mokymosi sėkmingumui, tačiau mokytojui reikia gerai nusimanyti, kad vadovėliai įgauna tikros reikšmės vien sąryšy su tinkamais mokytojo aiškinimais pačioje klasėje: jei mokiniams sunku yra apsieiti be vadovėlių, tai jiems bene bus dar sunkiau apsieiti be tam tikrų mokytojo aiškinimų. Kitų mokymosi priemonių, pavyzdžiui, sąsiuvinių, plunksnakočių, plunksnų, pieštukų, rašalinių, reikšmė ir vartojimas yra tiek primityvūs dalykai, kad apie jas čia negali būti kalbos. Priminsiu čia tik, jog esant visuotinojo mokymosi prievolei, mokymosi priemonės pri-

valo būti parūpintos iš visuomenės lėšų vaikams vargingų tėvų, kuriems būtų sunku šitų priemonių savo vaikams pirkti. Jei to nedaroma, kenčia pats visuotinasis švietimas, kaipo sutinkąs pasipriešinimo iš vargingiausių visuomenės žmonių. Tiek apie materialines protinimo aplinkybes bendriausiu žvilgiu. Materialinės protinimo aplinkybės sudaro, taip sakant, materialinę protinimo aplinkumą, kuri pačiame protinimo vyksme toli gražu neužima svarbiausios vietos. Daug svarbesnės bus išviršinės protinimo sąlygos, ir būtent todėl, kad jos yra surištos su vykdomąja protinimo priežastimi, kuri yra protinimo veikėjas, arba pats mokytojas.

Išviršinės protinimo sąlygos

Paskutinį kartą buvo užbaigta trumpa materialinių protinimo aplinkybių apžvalga. Dabar tenka kiek arčiau prieiti prie protinamojo darbo, kaip jis vyksta mokykloje, ir susekti išviršinės ir išvidinės jo sąlygos. Išviršinės protinimo sąlygos yra visa tai, kas yra reikalinga sėkmingam protinimo darbui ir kas pareina mokiniui tarsi iš viršaus, būtent iš mokytojo profesinio pasiruošimo ir organizuoto jo veikimo. Čia dar nekalbama apie patį mokymą, nes pats mokymas yra ne protinimo sąlyga, bet vykdomoji jo priežastis. Čia irgi nekalbama apie reikiamą paties mokinio nusiteikimą protinimuisi, nes šitokis nusiteikimas sudaro jau išvidinę protinimo sąlygą. Taigi išviršinės protinimo sąlygos yra tik tai, nuo ko pareina protinimo sėkmingumas, bet kas tačiau nėra nei protinimo priežastis, nei išvidinė protinimo sąlyga, glūdinti pačiame mokinyje. Kaip priminta, tokiomis išviršinėmis protinimo sąlygomis yra mokytojo profesinis pasiruošimas ir organizuotas jo veikimas. Organizuotas mokytojo arba net mokytojų personalo veikimas reiškiasi labiausiai klasės organizacijoje, darbo santvarkoje ir draus-

mėje. Taigi profesinis mokytojo pasiruošimas, klasės organizacija, darbo santvarka ir drausmė, arba disciplina, – štai svarbiausieji klausimai didaktikos kurso skirsnyje, kuriam yra duotas pavadinimas „Protinimo sąlygos".

Praeitais mokslo metais, kai buvo kalbėta bendrojoje pedagogikos dalyje apie ugdymo veiksnius, buvo irgi pašvęsta palyginti nemaža dėmesio deramoms auklėtojo savybėms, fizinės prigimties, temperamento, proto, valios, būdo, takto jausmo atžvilgiu. Buvo irgi nurodytos penkios bendriausios profesinės savybės. Neminėdamas dabar pirmųjų, pakartosiu tačiau antrąsias, nors ir vienos, ir antros yra privalomos mokytojams. Taigi jau iš to, kas buvo bendrojoje pedagogikos dalyje kalbėta apie auklėtoją apskritai, bendriausios profesinės mokytojo savybės privalo būti: 1) tam tikras minimalinis pedagoginis gabumas, 2) teorinis nusimanymas, įgytas bendruoju ir specialiuoju mokslu, 3) praktinis patyrimas, įgytas pratybomis, 4) faktinas sugebėjimas dirbti pedagoginis darbas ir pagaliau 5) pasišventimas pedagoginei profesijai. Visos šitos savybės yra reikalingos mokytojui, norinčiam tinkamai atlikti bet kurį pedagoginį uždavinį. Tuo tarpu mokytojas turi paprastai du pagrindiniu uždaviniu: lavinti ir auklėti. Kaip jau žinome, net specialinėse mokyklose mokytojas nėra niekuomet visai paliuosuotas nuo auklėjimo pareigų. Todėl kaipo bendra taisyklė galima kelti reikalavimas, kad mokytojai pasižymėtų deramomis profesinėmis savybėmis tiek auklėjimo, tiek ir lavinimo atžvilgiu. Tiesa, auklėjimą ir lavinimą įvairiai supras įvairių dalykų mokytojai. Fizinio lavinimo atstovas turės reikalo jau ne su intelektualiniu lavinimu, bet su fiziniu lavinimu ir iš šito lavinimo ypatybių išeidamas atitinkamai tvarkys auklėjamąją savo įtaką. Meno mokytojas supras lavinimą estetinimo prasme ir į pagrindą auklėjamojo savo veikimo turės padėti estetinio gyvenimo faktus. Pagaliau tikybos mokytojas lavinimą tampriai suriš su reli-

ginimu ir į auklėjamojo savo veikimo pagrindą padės religinio gyvenimo faktus. Tačiau šiaip ar taip lavinimas ir auklėjimas, kaipo dvi pagrindinės ugdomojo veikimo sritys, kur vyrauja, iš vienos pusės, protinis, o iš antros pusės – dorinis momentas, bus kiekvienam mokytojui dvi pagrindinės ugdomojo jo veikimo pareigos. Kaip žinome, dėl šitų dviejų ugdomųjų pareigų svarbos buvo ir dar tebėra bandymų skirstyti visą pedagogikos sistemą į lavinimo ir auklėjimo mokslą ir net laikyti šituodu mokslu nepriklausomomis disciplinomis. Vis dėlto iš įvedamųjų didaktikos paskaitų turėjo paaiškėti, jog vieningą iš esmės pedagogikos sistemą galima skirstyti pagal gyvenimo sritis, kurioms yra auklėtiniai ruošiami, arba pagal auklėtinio galias. Tokiu būdu pagal gyvenimo sritis buvo gauta pedagogikos sistemoje fizinis lavinimas, kultūrinimas ir religinimas; ogi kultūrinimas, kaipo labai sudėtingas ugdomasis uždavinys, teko skirstyti pagal žmogaus prigimties galias, iš kur ir gauta trys pedagogikos dalys, būtent: protinimo, dorinimo ir estetinimo mokslas. Kai šalia visų šitų, taip sakant, vientisų pedagoginių uždavinių yra statoma dar ir lavinimas bei auklėjimas, tai reiškia, jog lavinimas ir auklėjimas nesupuola visiškai nei su vienu vientisu pedagoginiu uždaviniu, ir, pasirodo, nesupuola todėl, jog lavinimas ir auklėjimas yra sudėtingos ugdomojo veikimo pareigos, nors reikia pripažinti, jog lavinime vyrauja protinimo pareiga, o auklėjime – dorinimo pareiga. Ir štai, kalbant apie mokytojų profesinį pasiruošimą, reikia visų pirma konstatuoti taisyklę, jog kiekvienam mokytojui privalu būti sykiu ir lavintoju, ir auklėtoju. Sykiu reikia pripažinti, jog auklėjimo pareiga yra privaloma visiems mokytojams ne lygiu laipsniu. Kaip turėtų paaiškėti iš mokyklinių tipų apžvalgos, bendrojo lavinimo mokyklose mokytojai turi daug daugiau rūpintis auklėjimu kaip kad specialiųjų mokyklų mokytojai, taip pat direktoriai, jų pavaduotojai ir klasių globėjai turi daugiau

prievolės rūpintis mokinių auklėjimu negu paprasti mokytojai. Tačiau jokia mokytojų rūšis nėra paliuosuota nuo auklėjamosios pareigos.

Iš dviejų pagrindinių mokytojo pareigų plaukia dvi pagrindinės jo savybės, būtent: būdamas lavintoju mokytojas pats turi būti išlavintas, ogi būdamas auklėtoju jis pats turi būti išauklėtas. Teisingai yra sakoma, jog niekas negali perteikti kitam to, ko pats neturi. Todėl, pavyzdžiui, neišauklėtas žmogus nepajėgia auklėti mokinių ir todėl netinka būti mokytoju, nors ir būtų visai pakankamai išsilavinęs. Neišsiauklėjimas yra daug lengviau dovanojamas aukštojoje mokykloje, kur dėstytojams nėra tiesioginės prievolės būti auklėtojais. Čia nedovanotinas tėra netinkamas išsilavinimas mokslingumo atžvilgiu. Kas kita pradinėje, vidurinėje ar aukštesniojoje mokykloje: čia nedovanotinas yra neišsiauklėjimas, nes šituose trijuose bendrojo lavinimo laipsniuose mokytojas privalo būti sykiu lavintojas ir auklėtojas. *Mokytojas yra, taip sakant, kūrėjas, kuris lipdo savo auklėtinių sielas pagal tai, kas jis pats yra.* Tuo tarpu ko gero pajėgs sukurti jaunimo sielose mokytojas, stokstąs išsiauklėjimo? Jei jis yra išlavintas žmogus, jis gali teikti žinių ir lavinti savo mokinius, bet jo neišsiauklėjimo pavyzdžiai ardys teigiamąsias jo lavinimo išdavas. Apskritai reikia pripažinti faktas, jog išsilavinimas be plačiai suprasto išsiauklėjimo dažnai pasirodo visuomenės gerovei bergždžia arba net neigiamąja kokybe. Iš čia dera jau padaryti bendra išvada, jog profesinis mokytojo pasiruošimas būtinai privalo sujungti savyje išsilavinimą su išsiauklėjimu.

Šituo pasakymu primygtinai tik pabrėžiamu du svarbiausiu momentu mokytojo profesiniame pasiruošime. Šiaip jau kalbant visų bendriausiu būdu, reiktų pasakyti, jog mokytojas privalo būti integralinis, arba pilnutinis, žmogus, nes ir pats ugdymas, paimtas visumoje, turi žmogų ruošti pilnutiniam gyvenimui; ogi yra aišku, jog ruošti jaunimą pil-

nutiniam gyvenimui tegali pedagogai, kurie patys yra pilnutiniai žmonės. Iš šito bendriausio reikalavimo galima padaryti išvada apie tai, koks privalo būti mokytojų bendras išsilavinimas arba koks mokyklos tipas labiausiai pritinka mokytojams ruošti.

Kadangi mokytojas privalo būti pilnutinis žmogus, tai būsimiems mokytojams geriausiai pritinka tasai bendrojo lavinimo tipas, kuris labiausiai prisiartina prie pilnutinio ugdymo mokyklos. Iš susidariusių istorijoje mokyklų tipų labiausiai prisiartina prie pilnutinio ugdymo mokyklos klasikinė gimnazija, kaipo mokykla, kurios svorio centras glūdi humanitarinės kultūros srityje, tuo tarpu realinės mokyklos svorio centras glūdi materialinės prigimties, kuo daugiausiai materialinės kultūros srityje. Kitaip tariant, realinė mokykla, palyginta su klasikiniu humanizmu, yra natūralizmo reiškėja. Todėl iš principo reikia pripažinti, jog, kol mokyklų praktika nėra sudariusi aukštesnio mokyklos tipo už klasikinę gimnaziją, pastarasis tipas suteikia daugiausiai bendrai žmogiškojo išsilavinimo, arba geriausiai lavina tikrąjį žmogiškumą, kuris yra iš esmės privalomas geram pedagogui. Pastebėsiu sykiu, jog klasikinė gimnazija suteikdavo iki šiolei ir geriausio išauklėjimo, nes yra patirtas faktas, jog geriausias bendrojo lavinimo tipas sykiu yra aukščiausias tipas auklėjimo atžvilgiu. Pridursiu dar čia pat, kad suvienyta mokykla buvo laikoma aukščiausiu mokyklos tipu ne teorine, bet praktine prasme, nes suvienyta mokykla neįveda naujo bendrojo lavinimo tipo, bet tik praktiškiausiu būdu jungia vienoje mokykloje visus tris pagrindinius bendrojo lavinimo tipus, – klasikinę gimnaziją, realinę gimnaziją ir aukštesniąją realinę mokyklą. Suvienyta mokykla duoda jaunimui galimybės pasirinkti tą ar kitą bendrojo lavinimo tipą pagal savo palinkimus ir būsimas profesijas. Ir štai, mano supratimu, būsimiems mokytojams iš trijų istorinių bendrojo lavinimo tipų geriausiai pritinka

klasikinės gimnazijos tipas, nežiūrint to, kas teks jiems dėstyti ateityje. Šia proga pabrėžiu, kad klasinės gimnazijos nelaikau tobulu mokyklos tipu, mano įsitikinimu, ji tik labiausiai prisiartina prie pilnutinio ugdymo mokyklos, nors tai dar nereiškia, jog mokyklų praktika nesugebės ateityje sukurti dar tobulesnio bendrojo lavinimo mokyklos tipo. Tuo pačiu irgi nesmerkiu kitų bendrojo lavinimo tipų, kokie yra realinė gimnazija ir aukštesnioji realinė mokykla, kurie gali gerai tikti kitų profesijų žmonėms, neturintiems jokio palinkimo į klasikinį išsilavinimą. Čia teteigiu viena, būtent, jog mokytojų bendrasis lavinimas turi būti labiau humanitarinis negu realistinis, nes pedagoginis veiksmas iš esmės yra humanitarinis veiksmas, kuris turi būti pagrįstas tikru žmoniškumu. Viurcburgo universiteto profesorius Stöltzle laiko tai tiek svarbia sąlyga mokytojų profesijai, jog savo įdomioje studijoje „Universität und Leherbildung" („Universitetas ir mokytojų ruošimas") net pradinių mokyklų mokytojams kelia reikalavimą rinktis kaipo tinkamą mokyklą vieną iš dviejų: humanitarinę arba realinę gimnaziją.

Kai būsimas mokytojas yra įgijęs tinkamą bendrąjį išsilavinimą, jam tenka rūpintis grynai profesiniu išsilavinimu, kuris eina dviem krypsniais: bendru pedagoginiu ir specialiu mokslininiu; būtent, mokytojui svarbu įsigyti, iš vienos pusės, pedagoginių žinių bei sugebėjimų, o iš antros pusės, mokslinio išsilavinimo srityje, kurią jis renkasi dėstymui mokykloje.

Čia gali būti klausimo, koks privalo būti turinys ir mastas, arba dydrodis, šito pedagoginio ir specialiojo išsilavinimo, arba net kokių bent pedagoginių reikalavimų galima čia kelti mokytojo pasiruošimui. Žinoma, čia reikės atsižvelgti visų pirma į tai, kokiai mokytojų rūšiai yra keliami reikalavimai – pradinių mokyklų mokytojams ar vidurinių bei aukštesniųjų mokyklų mokytojams. Tačiau šitas skirtu-

mas turi reikšmės ne tiek bendram pedagoginiam, kiek specialiam moksliniam mokytojų pasiruošimui. Bendras pedagoginis pasiruošimas tiek liaudies, tiek ir aukštesniųjų mokyklų mokytojams privalo būti maždaug vienodas, nes ir vieni, ir antri grynai pedagoginiu atžvilgiu turi bendrų uždavinių ir pareigų ir turi naudotis vienodais metodais ir priemonėmis. Todėl bendru pedagoginiu atžvilgiu visai teisinga kelti liaudies ir aukštesniųjų mokyklų mokytojams maždaug vienodų reikalavimų. Užtat specialiu moksliniu atžvilgiu reikalavimai turi būti kitokie, iš vienos pusės, pradinių mokyklų mokytojams, o iš antros pusės – vidurinių bei aukštesniųjų mokyklų mokytojams. Priežasčių tokiam skirtumui yra grynai praktinių ir pedagoginių. Praktiniu atžvilgiu tikslinga kelti vienodų reikalavimų dviem mokytojų rūšims, kurioms faktinai reikalingas minimalinis mokslinis pasiruošimas yra įvairus. Pradinių mokyklų mokytojai suteikia plačiajai visuomenei bendrojo lavinimo tik pusėtinu viso bendrojo lavinimo dydrodžiu, tuo tarpu aukštesniųjų mokyklų mokytojai paprastai dėsto savo dalykus pilnu bendrojo išsilavinimo dydrodžiu. Kelti čia vienodų reikalavimų specialiam moksliniam mokytojų pasiruošimui būtų net neteisinga, kol liaudies ir aukštesniųjų mokyklų mokytojų padėtis nėra vienoda atlyginimo ir kitais atžvilgiais.

Be to, yra nemaža grynai pedagoginio skirtumo liaudies mokytojo ir aukštesniosios mokyklos mokytojo darbe. Būtent, pirmasis, t. y. liaudies mokytojas, paprastai yra klasės mokytojas, kurį vokiečiai vadina *Klassenlehrer*, tuo tarpu antrasis paprastai yra dalyko mokytojas, kurį vokiečiai vadina *Fachlehrer*. Tai reiškia, jog liaudies mokytojas dažniausiai moko klasę visų ar bent daugumos privalomų dalykų, tuo tarpu aukštesniųjų ir net vidurinių mokyklų mokytojas moko vieno arba kuo daugiausiai kelių gretimų dalykų, ir užtat paprastai turi dėstyti savo dalykus daugelyje klasių.

Žodžiu tariant, aukštesniosiose mokyklose sykiu su didesniu dėstomųjų dalykų dydrodžiu įvyksta didesnė mokytojo specializacija. Galima būtų pasakyti, jog liaudies mokyklos mokytojai veda dėstymą plačia horizontaline linija, tuo tarpu vidurinių bei aukštesniųjų mokyklų mokytojai veda dėstymą siaura vertikaline linija.

Iš to, kas pasakyta, aiškėja, jog liaudies mokytojams pakanka išsilavinimo, gaunamo aukštesniojoje mokykloje, tuo tarpu vidurinių bei aukštesniųjų mokyklų mokytojams privalu išeiti aukštąjį mokslą toje srityje, iš kurios imami jų dėstomieji dalykai. Užtat ir vieniems, ir antriems yra privalomas vienodas bendras pedagoginis pasiruošimas mokytojo profesijai. Norint trumpai išreikšti pageidaujamąjį mokytojams cenzą, galima būtų pasakyti, jog liaudies mokytojams yra privaloma gera aukštesnioji mokykla plius aukštasis pedagoginis mokslas su reikalingiausiomis gretimomis disciplinomis; ogi vidurinių bei aukštesniųjų mokyklų mokytojams yra privaloma aukštoji mokykla plius tas pats aukštasis pedagoginis mokslas su tomis pačiomis gretimomis disciplinomis.

Nusakyti čia pageidavimai nustato principialią dalykų pusę. Visai yra kitas klausimas, kaip privalo būti suorganizuotas įvairių rūšių mokytojų ruošimas ir kokios mokslo įstaigos tam privalo tarnauti: ar mokytojų seminarijos, ar mokytojų institutai, ar atskiri pedagoginiai fakultetai, apie kuriuos vis labiau imama kalbėti Vakarų Europoje, ar pagaliau tam tikras aukštesniųjų mokyklų derinys su aukštosiomis mokslo įstaigomis. Tiesą sakant, vienas tikslas gali būti pasiektas įvairiais būdais, neprivalu tik pamiršti, kas yra privaloma mokytojui principialiu atžvilgiu.

Dabar bus ne pro šalį pasakius keletą žodžių apie tai, kokie dalykai sudaro grynai pedagoginio išsilavinimo turinį. Kai man teko įžangoje prie pedagoginės sistemos kalbėti apie pedagogikos mokslą apskritai, turėjau progos skirti

nuo pačios pedagogikos sistemos jos grindžiamuosius ir vedamuosius mokslus. Ir štai grynai pedagoginiam išsilavinimui yra reikalingas susipažinimas su pedagogikos sistema ir jos grindžiamaisiais mokslais, kurie tarnauja jai tiesioginiais šaltiniais, ir pageidaujamas mažesniu ar didesniu laipsniu susipažinimas su jos vedamaisiais mokslais, kurie tarnauja jai netiesioginiais šaltiniais. Priminsiu čia pat, jog pedagogikos grindžiamuosius ir vedamuosius mokslus vokiečiai vadina *pädagogische Grund- und Hilfswissenschaften.*

Iš pedagoginės sistemos būsimas mokytojas turi ypač susidomėti protinimo ir dorinimo mokslu, nes šituodu mokslu turi kapitalinės reikšmės jo profesiniam veikimui lavinimo ir auklėjimo srityse. Protinimo mokslas, arba didaktika, imtinai su mokyklų pažinimu ir su dėstomojo dalyko metodika yra jam būtinai reikalingas kaipo lavintojui; ogi dorinimo mokslas yra jam būtinai reikalingas kaipo auklėtojui. Iš grindžiamųjų mokslų mokytojui privalu ypač susidomėti pedagogine higiena, pedagogine psichologija, pedologija, arba žmogaus fizinio bei dvasinio išvystymo mokslu, pedagoginės teorijos bei praktikos istorija ir pagaliau eksperimentine pedagogika. Iš vedamųjų mokslų yra pageidaujamas bendras susipažinimas su filosofijos sistema ir kiek specialesnis susipažinimas su tomis filosofinėmis disciplinomis, kurios tarnauja vienai ar kitai pedagoginės sistemos daliai netiesioginiais šaltiniais. Prof. Stöltzle paminėtoje studijoje „Universitetas ir liaudies mokytojų ruošimas" sako net štai ką: „Negalima mokslingai užsiimti pedagogika be filosofijos. Mokslas apie lavinimo turinį, apie lavinamąjį darbą ir apie lavinimo tikslą neišvengiamai suponuoja filosofines žinias. Todėl pedagogikos studentas privalo būti įvestas į profesinio savo mokslo pagrindus, t. y. į filosofijos mokslą"*. Apskritai reikia pasakyti, jog kiek pe-

* *Prof. Stöltzle.* Universität und Leherbildung. – P. 76–77.

dagogikos mokslas ir pedagoginis veikimas yra surištu su pasaulėžiūros klausimais, tiek mokytojui yra pageidaujamas susipažinimas su filosofijos sistema. Susipažinimas su atskiromis filosofijos disciplinomis tampa kartais būtinumu. Psichologija, iš vienos pusės, ir kultūros filosofija, iš antros, yra labai tampriai surištos su visa pedagogine teorija ir praktika; logika turi didelės reikšmės protinimo mokslui; etika – dorinimo mokslui; estetika – estetinimui; teodicėja ir religijos filosofija – religinimui. Jei tad yra pageidaujama, kad mokytojas būtų savo veikime sąmoningas, pažangus, nuosaikus, žodžiu sakant, kad nesustingtų nesąmoningai pasisavintų įpročių vergovėje, turime sykiu pageidauti, kad anksčiau ar vėliau jis papildytų savo bendrą pedagoginį išsilavinimą pedagogikos vedamaisiais mokslais, turinčiais didžiausios reikšmės jo pedagoginio veikimo pakraipai.

Kandidatas į mokytojus, eidamas pedagogikos sistemą ir grindžiamuosius bei vedamuosius pedagogikos dalykus, įgauna bendro pedagoginio nusimanymo apie ugdomąjį veikimą. Norėdamas įgyti praktinio sugebėjimo dirbti pedagoginį darbą, jis turi eiti nuo pedagoginės teorijos prie pedagoginės praktikos. Pirmas įžengiamasis laiptas į pedagoginę praktiką yra pedagoginės pratybos aukštojoje mokykloje. Per pedagogines pratybas daromas pirmas bandymas susigyventi su pedagogikos mokslo principais, padaryti iš jų reikalingų išvadų ir taikyti šitas išvadas mažiau ar daugiau gyviems pedagoginio gyvenimo klausimams bei atsitikimams. Pedagoginės pratybos gali vienu kitu pavyzdžiu parodyti, kaip bendrieji pedagogikos principai gali ir privalo būti realizuojami ugdomajame veikime ir kaip privalu jais vadovautis susidūrus su ugdomojo veikimo praktika.

Tačiau nepriderėtų per daug pasitikėti pedagoginėmis pratybomis. Kaip sakyta, tai tėra vien pirmas žingsnis pe-

dagoginės praktikos linkon. Visų pirma jokios pratybos mokslo įstaigose negali suteikti pedagoginių įpročių, reikalingų ugdomajam darbui dirbti. Faktinas įpratimas ir sugebėjimas dirbti ugdomąjį darbą tegali atsirasti vien dirbant šitą darbą trumpesnį ar ilgesnį laiką pačioje mokykloje. Kol žmogus nėra pradėjęs šito darbo, nėra net galimybės nuspręsti, ar jis iš tikro tinka pedagogo profesijai. Kitaip tariant, kandidatas į pedagogus privalo būti išbandytas pačioje praktikoje. Bet čia nepakanka bandomųjų pamokų, nes per atskiras bandomąsias pamokas negali pasireikšti visos bandomojo kandidato pedagoginės savybės, pavyzdžiui, sugebėjimas auklėti savo mokinius, palaikyti drausmę klasėje, išlaikyti nuoseklią sistemą ištisame kurse ir t. t. Todėl jei aukštojoje mokykloje atskiros įžengiamosios pamokos gali daug reikšti, sprendžiant apie mokslines prelegentų kvalifikacijas, tai apie pradinių, vidurinių ir aukštesniųjų mokyklų mokytojų profesinį sugebėjimą gali pateikti pakankamų liudijimų vien bandomieji metai, būtent tai, ką vokiečiai vadina *Probejahr*. Atskiros bandomosios pamokos ir net privatinis pratinimasis mokyklose prie pedagoginio darbo yra labai pageidaujami prieš įstojant į pedagogų veikimą; bet pats kandidato tinkamumas pedagoginei profesijai visai pravartu išbandyti per ištisus mokslo metus, nes mokytojo profesija yra per daug svarbi ir naši tokiomis ar kitokiomis išdavomis, kad galima būtų joje pakęsti netinkamas žmogus iki gyvos galvos.

Bandomieji metai gali turėti pačiam kandidatui į pedagogus didelės teigiamosios reikšmės, kaipo tinkamiausias būdas įeiti palengvėle į savo būsimąjį pedagoginį darbą. Paprastai bandomam kandidatui skiriama nedidelis pamokų skaičius, pavyzdžiui, nuo 8 iki 12 per savaitę, kad jis turėtų galimybės tinkamai ruoštis savo darbui, išdirbti savo kursą visose smulkmenose ir šiaip jau apsiprasti su visa mokyklinio darbo technika. Žmogus, priimtas išsyk į mo-

kytojus, retai kada parodys tiek stropumo besiruošdamas savo darbui kaip kad kandidatas, pastatytas į bandomąsias sąlygas. Be to, jaunam žmogui, patekusiam išsyk į eilinius mokytojus, nėra galimybės nuosekliai ir pedantiškai atlikti pradinis savo pasiruošimas faktinajam darbui. Žodžiu tariant, norint tinkamai parinkti kandidatus į mokytojus ir dargi paskatinti juos tinkamai pasiruošti mokytojo faktinajam darbui, visai tikslinga reikalauti iš kandidatų išeiti tam tikromis aplinkybėmis bandomuosius mokymo metus.

Specialus mokslinis pasiruošimas, kaip jau anksčiau sakyta, liaudies mokytojų įgyjamas aukštesniosiose mokyklose, ogi aukštesniųjų mokyklų mokytojų – aukštosiose mokyklose. Reikiamoms kvalifikacijoms konstatuoti pakanka atitinkamų baigimo pažymėjimų ir diplomų, kai mokyklų stovis yra viešai pripažintas atitinkančiu normalų savo tipą. Tačiau būtų klaidinga manyti, jog mokytojo specialus mokslinis pasiruošimas baigiasi mokykloje. Iš tikrųjų mokytojas iš profesijos privalo būti per visą savo gyvenimą gyvo mokslo žmogumi. Jis privalo mylėti dėstomuosius savo dalykus ir sekti jų pažangą atitinkamoje specialioje literatūroje. Savo dalyko meilė yra mokytojui būtina sąlyga, norint, kad jo dėstymas būtų sėkmingas. Mokiniai tik tada ima domėtis dalyku ir jo mokytis su pamėgimu, kai patiria, kad pats mokytojas visuomet gyvai domisi savo dalyko pažanga ir brangina aukštai kiekvieną jo tiesą. Tik mokytojo susižavėjimas mokslu pajėgia juo sužavėti mokinius. Teisingai dargi sakoma, jog ėjimas su mokslo pažanga yra mokytojo jaunumo sąlyga. Buvo mano kalbėta bendrojoje pedagogikos dalyje, kad tikras auklėtojas niekuomet neprivalo nustoti dvasios jaunumo. Tą dieną, kai auklėtojas šito jaunumo nustoja, jis tampa netikusiu eiti savo ugdomąsias pareigas. Taip pat reikia pasakyti, jog sulig tuo momentu, kai mokytojas nustoja gyvai domėjęsis savo dalyku, jis, taip sakant, nustoja mokslinio savo jaunumo ir tampa mechani-

niu žinių teikėju, t. y. jis tampa šablono bei rutinos reiškėju. „Nėra geresnės priemonės išlikti jaunam, kaip nuolatos naujintis darbu", – visai teisingai sako Fribūro profesorius Dévaud.

Bet mokytojas privalo per visą savo gyvenimą ne tik gilinti savo specialų mokslinį išsilavinimą, bet ir platinti bendrąjį savo išsilavinimą, nes, kaip sakyta, mokytojui privalu būti pilnutiniu žmogumi. Siauras, vienašalis, menkai išsilavinęs arba sustingęs savo lavinimesi žmogus maža teturi šansų būti geru lavintoju bei auklėtoju. Trumpai tariant, prie privalomų mokytojo profesijai savybių priklauso nenuilstamas lavinimasis tiek specialiąja, tiek ir bendrąja pakraipa.

Štai pastabos, kurios buvo privalu šitoje vietoje pridėti prie to, kas buvo dar anksčiau, t. y. bendrojoje pedagogikos dalyje, sakyta apie auklėtojo ir net mokytojo savybes.

Šiandien man tenka šis tas pasakyti apie klases ir darbo jose santvarką. Turiu čia vėl pastebėti, jog tiek klasės, tiek ir visos mokyklos organizacija yra tiek platus dalykas, kad galėtų tarnauti atskiram dėstymo kursui. Kol mes tokio kurso neturime, yra gera iškelti bendrosios didaktikos kurse svarbiausieji principai, liečią mokinių suskirstymą klasėmis ir klasinio darbo santvarką, ir būtent todėl, kad tuodu dalyku yra išviršinėmis sąlygomis paties protinimo sėkmingumui.

Mokinių skirstymas klasėmis turi dvejopos prasmės. Iš vienos pusės, klasė reiškia mokinių būrį, vieno mokytojo vedamą atskirame būste arba kambaryje, kuris yra vadinamas klase. Iš antros pusės, klasė yra mokymo laipsnis, kuriame mokiniai yra maždaug vienodo išsilavinimo, eina tuos pačius dalykus ir naudojasi tomis pačiomis mokomosiomis priemonėmis. Pastarąja prasme, pavyzdžiui, „Aušros" gimnazija yra suskirstyta į 8 klases. Pirmąja prasme klasių šitoje gimnazijoje esama dvigubai. Mokymo laipsniui išreikšti

prancūzai vartoja žodį „kursas", kuris pas mus tevartojamas atžvilgiu į aukštosios mokyklos suskirstymą mokslo metais. Reikia tačiau pastebėti, jog mokymo bei išsilavinimo laipsniai mokyklose ne visuomet supuola su mokslo metais. Pavyzdžiui, 8 metų pradinė mokykla Šveicarijoje yra paprastai skirstoma į tris kursus: žemesnį, vidurinį ir aukštesnį. Aišku, jog šitas suskirstymas nėra pakankamas 8 metų mokyklai; bet kadangi tokioje mokykloje paprastai esti vienas, du arba trys, ir retai daugiau, mokytojai, tai nėra galimybės pravesti toli smulkesnė mokinių specifikacija pagal jų išsilavinimą. Esant dviem mokytojams, patariama žemesnis kursas suskirstyti dar į du skyriu: į prirengiamąjį ir elementarinį, kuriuodu veda vienas mokytojas, ogi antrasis veda vidurinį ir aukštesnį kursą. Esant trims mokytojams, kiekvienas mokytojas gauna po vieną kursą, kuriuos savo ruožtu gali skirstyti į atskirus skyrius pagal mokinių pasiruošimą. Čia beveik visados mokymo laipsnių yra daugiau negu faktinų klasių. Iš „Aušros" gimnazijos ir šveicarų liaudies mokyklos galėjo paaiškėti, jog klasė kaipo mokymo laipsnis ir klasė kaipo sutelktinio mokymo vieta dažnai nesupuola. Vieno laipsnio mokiniai gali būti suskirstyti į atskiras klases, o iš antros pusės, įvairių laipsnių mokiniai gali sueiti į vieną klasę. Pirmasis atsitikimas įvyksta paprastai vidurinėse bei aukštesniosiose mokyklose, sudarant paralelias klases; antrasis atsitikimas įvyksta dažnai pradinėse mokyklose, kur vienoje klasėje paprastai vedami įvairių laipsnių mokiniai, užduodant pakaitomis įvairių skyrių mokiniams įvairius darbus. Idealu yra suorganizuoti klases taip, kad viena klasė, kaipo sutelktinio mokymo vieta, atitiktų vieną išsilavinimo laipsnį, matuojamą atskirais mokslo metais. Jei mokykloje yra paralelių klasių dėl didelio mokinių skaičiaus, tai tuo dar nenusižengiama prieš šitą principą. Skirstymas vieno mokymo laipsnio į paralelias klases turi net teigiamųjų pusių, kadangi duoda galimybės

geriau suskirstyti mokinius pagal individualines ypatybes ir išvengti didelio jų susigrūdimo vienoje klasėje. 8 klasių aukštesnioji mokykla, turinti maždaug 500 mokinių, neišvengiamai privalo jau turėti visas paralelias klases. Tuomet, einant iš žemesnių klasių į aukštesnes, mokinių skaičius įvairiose klasėse svyruos tarp 35 ir 25 mokinių. Esant aukštesniojoje mokykloje dviem pilniems mokinių komplektams ir pakankamam mokytojų personalui, yra naudinga sutvarkyti šituodu komplektu taip, kad vienas turėtų mokslo metus nuo rudens iki pavasario, kitas nuo Naujų metų iki Kalėdų. Tuomet kiekvieno kurso klasės A ir B eina mokslo metus su vieno pusmečio atstumu. Tokiu būdu mokiniai priimami į mokyklą ir išleidžiami iš mokyklos du kartu per metus. Jei kas iš mokinių atsilieka moksle, tai jis pasilieka vienoje klasėje ne antriems metams, bet tik antram pusmečiui. Šitokis mokinių suskirstymas aukštesniojoje mokykloje turi gerų savybių, nors, iš kitos pusės, yra gana sudėtingas ir todėl gali būti tinkamai pravestas tik tos mokyklos praktikoje, kuri yra pasiekusi tam tikro tobulumo laipsnio.

Šiaip jau bendrais principais mokinių suskirstymui klasėmis privalu taikyti šitokie reikalavimai.

Visų pirma reikia pakartoti pageidavimas, paaiškintas jau anksčiau, būtent, kad kiekviena klasė atitiktų vieną mokinių išsilavinimo laipsnį, matuojamą atskirais mokslo metais. *Antra*, kiekviena klasė privalo būti kiek galint vienoda savo sudėties atžvilgiu, t. y. į vieną klasę tegali sueiti mokiniai, kurie turi maždaug vienodą pasiruošimą ir maždaug vienodas galimybes žengti moksle lygiais žingsniais pirmyn. Šito reikalauja ugdymo individualizacijos principas, apie kurį buvo kalbėta bendrojoje pedagogikos dalyje. *Trečia*, skirstant mokinius klasėmis privalu taip pat atsižvelgti į tai, kad tarp vienos klasės mokinių nebūtų per didelio skirtumo amžiaus atžvilgiu. Šitokis per didelis skirtumas nusi-

deda prieš vienodumo principą, nors faktinas mokinių pasiruošimas ir būtų iš pradžios vienodas. Auklėjimo ir lavinimo būdas ir greitis yra įvairūs įvairiame amžiuje, todėl, jei amžiaus skirtumas tarp mokinių yra per didelis, pavyzdžiui, peržengia 3 metų ribas, sunku tikėtis, kad mokinių auklėjimas ir lavinimas eitų sutartinai gretimais žingsniais. Todėl normaliose mokyklose ir normaliais laikais tik išimtinais atvejais galima leisti, kad atskiri mokiniai ar per anksti įžengtų į mokyklą, ar per daug užtruktų mokykloje beeidami mokslą. *Ketvirta*, klasėje neprivalo būti per daug mokinių: joje tegali būti tik tiek mokinių, kad jie galėtų sutapti į vieną darbo visumą, gerai vieno mokytojo valdomą ir mokomą. Nemanyčiau, kad galima būtų sėkmingai vesti mokymo darbą pradinėje mokykloje, jei jos klasėje yra per 50 mokinių, vidurinėje mokykloje, jei jos klasėje yra per 40 mokinių, ir aukštesniojoje mokykloje, jei jos klasėje yra per 30 mokinių. Štai svarbiausieji bendrieji principai, kurie privalu išlaikyti, skirstant mokinius klasėmis.

Kai mokiniai yra jau suskirstyti klasėmis, svarbu tinkamai suskirstyti bei sutvarkyti dienos darbo laikas. Čia irgi yra pagrindinių bendrų principų, su kuriais turi skaitytis mokyklų mokomasis personalas ir kurie gali liesti klausimus apie racionalų dienos laiko suskirstymą pamokomis, apie tam tikro laiko tikimą tam tikriems dalykams, apie pamokų ilgumą, apie pamokų kiekį ir t. t. Kiekvienas mokyklos tipas turi tikslą pateikti savo auklėtiniams tam tikro išsilavinimo per tam tikrą dėstomųjų dalykų skaičių. Dėstomieji dalykai skirstomi iš pradžios tarp atskirų klasių, pagal tai, kokiame amžiuje ir kokiu būdu jie privalo būti einami. Paskui jau nustatomas kiekvienai klasei tam tikras pamokų skaičius per savaitę iš kiekvieno privalomo dalyko. Patyrimas parodo, kiek pamokų ir kokiu laiku galima mokiniams skirti be pavojaus jiems persidirbti. Iš čia išeina, jog dienos pamokų skaičius ir santvarka pareina nuo

mokinių prigimties, ogi mokslo metų skaičius pareina nuo tikslo, kuris yra keliamas tam tikram mokyklų tipui. Taip, pavyzdžiui, pasirodo, jog įgauti gerą aukštesnįjį išsilavinimą be persidirbimo nėra galimybės per trumpesnį laiką kaip kad per 8–9 mokslo metus. Kiek metų privalu eiti mokslas mokykloje ir kaip dėstomieji dalykai privalo būti suskirstyti tarp klasių, nustato bendras mokomasis planas, kuris yra tampriai surištas su mokomosios medžiagos klausimu, numatytu atskiram didaktikos skirsniui. Čia privalu mums rūpėti, koks privalo būti dienos darbo suskirstymas ir kaip atskiri dalykai turi atitikti tam tikras valandas.

Patirtinis šitų klausimų sprendimas turi eiti šitokia tvarka, atitinkančia metodologinius reikalavimus. Visų pirma reikia nustatyti patirtiniu būdu, kiek darbo mokiniai gali atlikti sėkmingai ir be persidirbimo įvairiais amžiaus metais. Paskui reikia ištirti, kaip privalu suskirstyti dienos darbo laikas, kad jis būtų sėkmingiausiai išnaudotas. Toliau reikia susekti, kurios mokslo valandos yra palankiausios, vidutinai palankios ir mažai palankios intensyviam darbui. Paskui reikia suskirstyti dėstomieji dalykai į sunkius, vidutinius ir lengvus; ir pagaliau lieka nustatyti atitikimą darbo laiko ir dėstomojo dalyko savybių: sunkūs dalykai turi atitikti valandą, palankiausią intensyviam darbui; vidutinis dalykas – vidutinai palankią valandą ir lengvas dalykas – mažai palankią valandą. Reikia pastebėti, jog visi šitie klausimai nėra lengva išspręsti visai griežtai, nes eksperimentiniai tyrinėjimai nesa dar davę visai vienodų rezultatų, kuriais galima būtų pasinaudoti griežtam klausimų išsprendimui. Tačiau šitoje srityje jau padaryta šis tas, kas leidžia išvesti bendras linijas, sprendžiant šituos klausimus. Pavyzdžiui, sprendžiant pirmąjį klausimą apie tai, kiek darbo mokiniai gali atlikti sėkmingai ir be persidirbimo, galima jau naudotis gana dokumentuotais švedų higienisto Akselio Key'aus daviniais apie laiko suskirstymą įvairiame mokinių amžiuje. Akselis

Key visų pirma atmeta vieną valandą apsirėdymui ir nusirėdymui ir tris valandas valgymui su reikiamu po jo poilsiu. Tokiu būdu lieka jau skirstyti tik 20 dienos valandų. Iš šito valandų skaičiaus žymi dalis atpuola miegui, būtent: amžiuje nuo 7 iki 11 metų atpuola miegui 11 val.; 11 m. amžiuje – atpuola nuo 10 iki 11 val.; 13 m. amžiuje atpuola 10 val.; 15 m. amžiuje – 9 val.; 17 m. amžiuje – 8,5 val. Toliau nemaža laiko kasdien atpuola žaidimui ir laisvam užsiėmimui: 7 m. amžiuje atpuola šiam reikalui kasdien 6 val.; 9 m. – 5 val.; 11 m. – 3–4 val.; 13 m. – 3 val.; 15 m. – 2,5 val.; 17 m. – 2,5 val. Atmetus visa, kas nusakyta, atliekamas laikas skiriamas darbui mokykloje ir namie. Šito laiko išpuola: 7 m. amžiuje – 2–3 val.; 9 m. – 4–5 val.; 11 m. – 6 val.; 13 m. – 7 val.; 15 m. – 8,5 val.; 17 m. – 9 val. Šitas bendras darbo laikas paskui yra skirstomas tarp mokyklos ir namų. Sėdimų mokykloje valandų ir dirbamų namie valandų skaičius yra nustatomas šitokiu būdu: 7 m. amžiuje sėdimų mokykloje valandų numatoma nuo 2 iki 2,5 per dieną; naminio darbo nė vienos valandos. 9 m. amžiuje sėdimų mokykloje valandų skiriama nuo 2,5 iki 3,5, naminio darbo – 1 val.; 11 m. – sėdimų mokykloje valandų skiriama 4, naminio darbo – 1 val. 10 min., arba 7 val. per savaitę; 13 m. – sėdimų mokykloje valandų nuo 4 iki 5, naminio darbo – 1 val. 40 min. (10 val. per savaitę); 15 m. – sėdimų mokykloje valandų 5, naminio darbo – 2 val. 40 min. (16 val. per savaitę); 17 m. – sėdimų mokykloje valandų 5, naminio darbo – 3 val. 10 min. (19 val. per savaitę). Čia neįskaitytos dar dainavimo ir gimnastikos valandos, kurios yra skirstomos šitokiu būdu: 7 m. amžiuje dainavimo po 0,5 val. du kartu per savaitę, gimnastikos, neskaitant žaidimų, 2 val. per savaitę; 9 m. – dainavimo po 0,5 val. du kartu per savaitę; gimnastikos 3 val., neskaitant žaidimų. Toliau visiems amžiaus tarpsniams numatoma vienodai dainavimo po 2 val. per savaitę ir gimnastikos po 3 val. per savaitę, neskaitant žaidimų. Tai tik pavyzdys.

Sėdimojo darbo laikas gali būti įvairiai suskirstytas pamokų ilgumo atžvilgiu. Mokinių nuovargis pareina nuo įvairių įvairiausių dalykų, pavyzdžiui, nuo dėstomojo dalyko neįdomumo, nuo mokytojo nesugebėjimo palaikyti mokinių dėmesį be didelių pastangų iš jų pačių pusės, nuo jo nesugebėjimo įvairinti dėstymą ir įnešti į jį tinkamo gyvumo. Šiaip jau galima laikyti normaliu pamokų ilgumu 15–20 minučių įžengiamajame mokslo tarpsnyje, t. y. 7 ir 8 amžiaus metams; 20–30 min. pradiniame tarpsnyje, t. y. 9 ir 10 metais; 30–40 min. – viduriniajame tarpsnyje, t. y. 11–14 metais, ir 40–50 min. aukštesniajame tarpsnyje, t. y. 15–18 metais.

Visas darbo laikas mokykloje skirstomas paprastai dvejopu būdu. Pirmą būdą gauname tada, kai maždaug 2/3 darbo atliekama priešpiet; pietums skiriamas laikas nuo 12 iki 2 val. ir popiet, t. y. nuo 2 val., atliekama likęs darbo trečdalis. Antrą būdą gauname tada, kai visas darbas atliekamas priešpiet su didžiąja pertrauka maždaug po 3/5 darbo. Iš ryto mokinių dėmesio įtampa didėja per pirmą pusvalandį; paskui kiek laiko trunka vienoje aukštumoje, ogi toliau gana staigiai silpsta. Po pertraukos arba popiet įvyksta tas pat, tik dėmesys čia jau nebepasiekia tos pačios aukštumos ir greičiau silpsta. Todėl palankiausias laikas intensyviam darbui yra darbo tarpas tarp pirmo pusvalandžio ir paskutinės valandos prieš didžiąją pertrauką arba prieš pietus. Prie vidutinai palankaus laiko priklauso pirmas pusvalandis iš ryto ir vidurinis darbo tarpas po pertraukos arba po pietų. Mažai palankus laikas yra paskutinė valanda prieš didžiąją pertrauką arba prieš pietus ir pradinis bei paskutinis darbo pusvalandis po didžiosios pertraukos arba po pietų.

Kalbant apie visą mokyklos darbą, atliekamą priešpiet, išeina, kad palankiausias laikas intensyviam darbui yra vidurinis tarpas prieš didžiąją pertrauką, atmetus pirmą pus-

valandį ir paskutinę valandą. Vidutinai palankus laikas yra ką tik minėtas pirmas pusvalandis ir vidurinis tarpas po pertraukos, atmetus pirmą ir paskutinį pusvalandį. Paskutinė valanda prieš pertrauką ir pradedamasis bei baigiamasis pusvalandis po pertraukos sudaro mažiausiai palankų laiką intensyviam darbui. Kaip jau sakyta, privalu nustatyti atitikimas tarp laiko palankumo intensyviam darbui, iš vienos pusės, ir pamokų sunkumo, iš antros pusės. Sunkios pamokos turi atitikti labiausiai palankų laiką intensyviam darbui dirbti; vidutinio sunkumo pamokos turi atitikti vidutinai palankų laiką ir pagaliau lengvos pamokos – mažai palankų laiką.

Šitokis atitikimas lengviausia yra išlaikyti klasės mokytojų sistemoje *(Klassenlehrersystem)*, t. y. ten, kur klasė yra vedama vieno mokytojo visuose arba daugumoje dalykų, nes čia yra galimybės skaitytis su mokinių nuovargiu, dalykų sunkumu ir net paties mokytojo nuvargimu. Daug sunkiau yra išlaikyti nusakytas atitikimas dalykų mokytojų sistemoje *(Fachlehrersystem)*, nes čia, tvarkant pamokas, yra reikalo skaitytis visų pirma su faktinomis galimybėmis, ypač kai patys mokytojai yra suvaržyti laiko atžvilgiu įvairiomis aplinkybėmis, kaip kad esti, pavyzdžiui, pas mus Lietuvoje, kur daug kam pripuolamai tenka mokytojauti įvairiose mokyklose. Dėl nurodytos priežasties liaudies mokyklose yra lengviau išlaikyti atitikimas tarp laiko ir pamokų ypatybių kaip kad aukštesniosiose mokyklose. Sunkiausiomis pamokomis yra laikomos tos, kurios reikalauja daugiausiai protavimo, bet nėra sykiu įdomiausios mokiniams. Čia priklauso matematinės, gramatinės pamokos ir rašomieji darbai bei uždaviniai. Mažiau varginančios ir todėl lengvesnės yra pamokos, kurios labiau prataria į jusles ir į jausmus ir reikalauja iš mokinių daugiau vaizdavimo negu protavimo. Čia priklauso tikyba, istorija, pilietmokslis, gamtamokslis, skaityba (lektūra), geografija. Techniniai dalykai,

reikalaują nemaža mechaninių veiksmų, yra laikomi lengviausiais. Čia priklauso paišyba, dailyraštis, dainavimas, gimnastika ir rankų darbas. Protautiniai dalykai privalu kiek galint taikyti laikui, labiausiai palankiam intensyviam darbui; vaizduojamieji dalykai – vidutinai palankiam laikui ir techniniai dalykai – mažiausiai palankiam laikui. *NB.* Dalykų suskirstymas pagal sunkumą nėra nelygstamas.

Reikia pastebėti, jog yra gera įvairinti pamokos ta prasme, kad kiekviena pamoka reikalautų veikimo iš įvairių žmogaus galių. Jei, pavyzdžiui, viena pamoka yra protautinio pobūdžio, tai gera parinkti kita pamoka taip, kad ji būtų vaizduojamojo arba net techninio pobūdžio. Kaip žmogus pasikeičia dešinę ranką kairiąja ir atvirkščiai dirbdamas fizinį darbą, taip lygiai yra naudinga keisti darbe galias, kuriomis tenka dirbti psichinį darbą. Tačiau nereikia visgi pamiršti, jog veikiant bet kuria savo psichikos galia vis dėlto yra dirbama tam tikras darbas, kuris ilgainiui vargina. Todėl kaitaliojimas darbo pobūdžio teturi vien tos reikšmės, jog šitokiam kaitaliojimui vykstant nuovargis ateina kiek vėliau. Pasirodo net, jog šita taisyklė turi galios irgi kaitaliojant fizinį ir protinį darbą. Tiek fizinės, tiek ir protinės pastangos eikvoja žmogaus energiją ir todėl jį vargina; tad po intensyvaus protinio darbo nepatariama daryti smarkių fizinių judesių, ir atvirkščiai. Ir po protinio, ir po fizinio darbo tikru poilsiu tėra vien rimtis, nors šiaip jau nesant didelio nuovargio patariama fizinis ir protinis darbas kaitalioti. Žodžiu tariant, senesnė nuomonė, jog po protinio darbo fizinis judesys teikia poilsio, dabar jau nebelaikoma visai teisinga, nes darbo rūšių kaitaliojimas nuovargio nepašalina, bet tik nuvargimo momentą nustumia kiek toliau; šitas kaitaliojimas pašalina iš tikrųjų specialinį kūno organo ar žmogaus galios nuovargį, bet nepašalina bendro nuovargio, pareinančio iš energijos eikvojimo apskritai. Todėl galų gale visuomet yra reikalingas trumpesnis ar ilgesnis rimties poilsis.

Pažymėsiu dar, jog kaip dienos pamokų tvarkoje yra palankiausio, vidutinai palankaus ir mažai palankaus laiko intensyviam darbui, taip ir savaitės tvarkoje yra panašios analogijos. Pirmadienį pirmosios valandos yra vidutinai palankios, nes po šventadienio mokiniai jaučiasi išsiblaškę ir neįsigilinę į darbą. Paskui prasideda palankiausias tarpas, kuris trunka iki ketvirtadieniui. Ketvirtadienis yra vidutinai palankus intensyviam darbui; ogi dvi paskutinės savaitėje dienos yra jau mažai palankios darbui. Statant pamokų tvarkaraštį reikia skaitytis ir su šitomis dienų ypatybėmis. Šveicarijoje, kur pietums daroma pertrauka nuo 12 iki 2 val., ketvirtadienį pamokų visai nedaroma; užtat esant ilgai pertraukai perpiet, yra galimybės daugiau išeiti pamokų darbo dienoje. Negalima nepripažinti, jog šita sistema turi šalia silpnybių ir savo gerų savybių. Kalbamam klausimui geriau nušviesti galėtų tarnauti H. Schillerio veikalas „Der Stundenplan" („Pamokų planas") ir M. Offnerio veikalas „Die geistige Ermadung" („Dvasinis nuovargis").

Kai yra jau sutvarkyta mokinių klasė ir nustatytas pamokų tvarkaraštis, yra svarbu daboti, kad mokiniai uoliai lankytųsi į pamokas, kadangi uolus lankymasis į mokyklą yra irgi išviršinė sėkmingo protinimo sąlyga. Yra aišku, jog pamokų apleidinėjimas turi neigiamosios įtakos ne tik lavinimo, bet ir auklėjimo atžvilgiu. Tiesiog sakant, pamokų apleidinėjimas be pakankamų priežasčių demoralizuoja mokinius. Todėl mokyklų vedėjams nuolatos reikia budėti, kad pamokos nebūtų apleidžiamos be visai pakankamų priežasčių. Jei tokių atsitikimų įvyksta, privalu į juos reaguoti griežtomis priemonėmis, kad pamokų apleidinėjimas neįeitų mokiniams į įprotį. Kontrolei čia neišvengiami tam tikri lankymosi registrai, kur iš dienos į dieną yra žymimos pralaidos. Tokius registrus turi vesti klasės globėjai. Gerai tvarkomuose lankymosi registruose išeina aikštėn, kaip mokiniai lankosi

į mokyklą ir kokių yra priežasčių jiems pamokas apleidžiant. Čia, žinoma, reikės skaitytis su sveikatos stoviu, apie kurį mokykla gali turėti žinių iš savo specialaus gydytojo. Be to, mokyklų vedėjams arba klasių globėjams dera palaikyti tam tikrų santykių su mokinių šeimomis, kad šios ne tik nebūtų kliūtimi uoliam mokinių lankymuisi į mokyklas, bet dargi padėtų skatinti mokinius prie tokio lankymosi.

Taip pat nėra leistini pavėlavimai, prieš kuriuos irgi privalu šiaip ar taip reaguoti. Vėlavimai gali būti įtraukiami į lankymosi registrus, pažymint juos tam tikrais ženklais. Šiaip jau mokyklų technika yra nustačiusi tam tikrus ženklus, kuriais pažymima neapsilankymo priežastis. Pavyzdžiui, nulis (0) reiškia neapsilankymą be pakankamos priežasties. Gulsčias kryžius reiškia neapsilankymą dėl ligos. Stačias kryžius reiškia neapsilankymą ne dėl ligos, bet su pakankama priežastimi. Jei yra praleidžiama viena tik dienos pamokų dalis, tai yra išreiškiama atitinkamo ženklo dalimi. Bet yra jau mokyklinės technikos dalykas gilintis į šituos reikalus. Čia dar pridursiu, jog uoliam mokinių lankymuisi turi nemaža reikšmės mokyklos bei klasės fizinė bei moralinė atmosfera. Jei mokykla ir klasė jauki, švari, maloni, jei mokytojas išmintingai meilus, jei pamokos vedamos įdomiai, jei draugų sugyvenimas gražus, yra laidų, kad ir lankymasis bus atitinkamai uolus. Kur nurodytų sąlygų nėra, sunku pasiekti gero lankymosi net represijos priemonėmis.

Apskritai kiekvienas auklėtojas, matydamas kokį nors trūkumą mokykloje ar mokiniuose, turi, eidamas Cauerio patarimu, visų pirma pasistatyti klausimą: „Kame glūdi klaida, kurią aš esu padaręs?" Jei šituo klausimu tikras pedagogas privalo apskritai pradėti svarstymą mokyklos ir mokinių trūkumų, tai šita taisyklė yra dar labiau privaloma svarstant drausmės klausimus mokykloje. Drausmė ša-

lia tvarkos yra viena iš svarbiausių išviršinių protinimo sąlygų ir jai tenka pašvęsti didaktikos kurse palyginti daugiau dėmesio, kaip kad tai buvo daryta su kitomis išviršinėmis protinimo sąlygomis.

Iš bendros dalies žinome, jog kiekviena išvystomoji ugdymo pareiga gali reikštis teigiamuoju ir neigiamuoju būdu. Teigiamai išvystomoji pareiga, taip sakant, veikdo žmogaus galią tiesioginiu būdu, versdama ją veikti reikiama pakraipa. Neigiamai išvystomoji pareiga šalina kliūtis, kurių gali būti žmogaus galiai išvystyti. Teigiamai išvystomoji pareiga yra, kaip žinome, skatinimas, neigiamai išvystomoji pareiga yra drausminimas. Kalbant apie protinimą, reikia irgi pripažinti, jog protinimas gali reikštis ir skatinimu, ir drausminimu. Skatinamasis protinimas stengiasi sužadinti žmogaus proto galią savarankiškam veikimui, jis, taip sakant, verčia veikti, arba, žodžiu tariant, veikdo žmogaus protą. Drausminamasis protinimas stengiasi pašalinti kliūtis, kurių yra iš viršaus ar iš vidaus normaliam mokinio proto veikimui. Kai, pavyzdžiui, mokytojas sokratišku klausinėjimu stengiasi pagimdyti mokinio prote naują idėją, turime skatinamąjį protinimą. Kai tas pats mokytojas sudraudžia per pamoką mokinio dėmesį, kad jis savo mintimi nesiblaškytų pašaliais, turime drausminamojo protinimo pavyzdį. Kai tenka kalbėti apie drausminimą mokykloje, kaipo organizuotoje sutelktinio protinimo lytyje, yra reikalo imti drausminimas beveik pilnoje jo tįsoje, nes visa mokyklos drausmė galų gale šiaip ar taip tarnauja pagrindiniam mokyklos uždaviniui, būtent intelektualiniam lavinimui arba protinimui.

Ir štai kalbant apie plačiai suprastą mokyklos drausmę, reikia visų pirma išsiaiškinti, kas yra drausmė apskritai, kokių rūšių ji gali būti ir kokiais būdais ji privalo būti vykdoma mokyklos praktikoje.

Šiandien tenka man pradėti kalbėti apie mokyklinę drausmę, arba discipliną. Visų pirma reikia pastebėti, jog nėra lengvas dalykas nustatyti tiksliai drausmės sąvoka. Pirmutine savo prasme drausmė yra įsakymas, neleidžiąs ką nors daryti. Šita neigiamoji drausmės pareiga turi savo tikslu apsaugoti teigiamąjį veikimą nuo iškrypimo. Taigi drausmė savo priemone yra neigiamasis, savo tikslu teigiamasis įsakymas arba taisyklė. Sujungę krūvon šituodu drausmės sąvokos atžvilgiu ir ją apibendrinę ištisai veikimo sričiai, gauname, jog drausmė yra visetas taisyklių, kurios normuoja tam tikrą veikimą, kad jis nenukryptų iš savo normalių vėžių. Bet taip suprantama drausmė yra paimta be sąryšio su nusistatymu tų žmonių, kurie privalo pildyti drausmės taisykles. Šituo atžvilgiu drausmė yra nusistatymas vykdyti taisykles, nustatytas normaliai veikimo eigai. Šia prasme auklėtojas aktyviai praveda drausmės taisykles savo veikime ir stengiasi sužadinti auklėtinyje tokį pat aktyvų nusistatymą išlaikyti drausmės taisyklės savo pasielgimuose. Aktyvus nusistatymas vykdyti normalaus veikimo taisykles yra tikrai sėkmingas, jei jį atitinka pasyvus nusiteikimas laisvai pritarti drausmės taisyklės turiniui. Pasiektas drausmės įvykdymu stovis sudaro jau pasyvų drausmės momentą. Aktyvus nusistatymas ir pasyvus įvykdytos drausmės stovis sykiu sudaro subjektyvia prasme imamą drausmę. Ogi kai kalbame apie drausmę kaipo apie tam tikro normalaus veikimo taisyklių visetą, drausmė imama objektyvia prasme.

Taip įvairiai suprantama drausmė atitinka tai, kas yra vadinama svetimu disciplinos žodžiu. Kalbos, kurios neturi savo žodžio, vartoja žodį „disciplina" kaip tik išreikšti visam tam, kas buvo nusakyta apie drausmės sąvoką. Skirstyti dalimis disciplinos sąvoka ir viena kuri jos dalis pava-

dinti drausmės vardu būtų netikslinga, nes įneštų į terminologiją dar daugiau painiavos. Todėl toliau žodį „drausmė" visur vartosiu disciplinos prasme. Vokiečiai vartoja gretimais du terminu *Disciplin und Zucht,* bet ir jų *Schuldisciplin* ir *Schulzucht* reiškia tą pat.

Jei dabar panorėsime pritaikyti drausmės sąvoką mokyklai, turėsime pasakyti, jog mokyklos drausmė objektyvia prasme yra visetas taisyklių, kurios stengiasi laiduoti mokinio veikimui geriausių vaisių lavinimo bei auklėjimo atžvilgiu, arba, trumpiau tariant, kurios nustato normalų mokinio veikimą mokykloje. Yra tai taisyklės, kurios normuoja mokinių padorumą, darbo tvarką, reguliuoja jų santykius su auklėtojais, neleidžia iškrypti iš normalių vėžių ir t. t. Mokyklos drausmė subjektyvia prasme reikš tiek aktyvų mokinių nusistatymą, tiek ir pasiektą mokykloje įvykdytos drausmės stovį. Nesunku pastebėti, jog drausmės taisyklė tam ir formuluojama, kad aktyviu nusistatymu ji būtų galų gale įvykdyta pastoviame stovyje, t. y. išvidiniame nusiteikime, suderintame su išviršine tvarka. Taisyklė, nusistatymas ir pasiektas stovis – štai tarsi trys sudedamosios drausmės dalys. Jei dabar stengsimės suskirstyti drausmę rūšimis, tai turėsime drausmės subjekto, arba čia – auklėtinio, atžvilgiu skirti išviršinę ir išvidinę drausmę. Jei drausmės taisyklė yra auklėtiniui tarsi iš viršaus primetama taip, kad jis negali jos neišpildyti nepatyręs neišvengiamos prievartos, arba jei ji yra pildoma pratinimo išdavoje, turime išviršinę drausmę. Jei drausmės taisyklė yra auklėtinio pildoma išvidiniu nusiteikimu, kadangi jis liko įtikintas jos racionalumu bei teisingumu, turime išvidinę drausmę. Išviršinė drausmė remiasi paprastai baime ar aklu įpratimu; išvidinė – laisvu įsitikinimu. Tik pastaroji turi tikrai pedagoginės vertės, nes tik sąmoningas bei laisvas nusiteikimas vykdyti drausmės taisykles tėra tikra ugdomoji vertybė. Todėl, kaip buvo jau kalbėta anais metais, ug-

dymo vyksme drausmė iš išviršinės turi virsti išvidine sulig tuo, kaip auklėtinis prieina pilno subrendimo. Turinio atžvilgiu drausmė skirstoma į numatomąją ir baudžiamąją, kas kitose kalbose išreiškiama terminais: preventyvinė ir represyvinė disciplina. Numatomoji drausmė stengiasi neleisti veikimui iškrypti iš normalių vėžių. Ji, taip sakant, laiduoja veikimo taisyklės išpildymą. Baudžiamoji drausmė stengiasi šiokiu ar tokiu būdu neišpildytą taisyklę atitaisyti. Bausmė ir privalo būti fizinis arba moralinis, kitaip – faktinas arba idealinis, sulaužytos drausmės atitaisymas. Pavyzdžiui, nustatoma yra uolaus lankymosi į mokyklą taisyklė, kuri tik išimtinais atsitikimais, formaliai konstatuotais, leidžia neiti į mokyklą. Čia turime numatomosios drausmės taisyklę. Bet iš kitos pusės, kai šita taisyklė liko sulaužyta, kam nors neatėjus į mokyklą be pakankamos priežasties, kyla baudžiamosios drausmės reikalas, būtent, yra reikalo tam tikromis priemonėmis reaguoti prieš mokinio apsileidimą, kad nesusidarytų jame blogo įpročio arba net įspūdžio, jog nusižengimas prieš mokyklos tvarką yra lengvai toleruojamas dalykas.

Apie numatomosios ir baudžiamosios drausmės santykiavimą reikia pastebėti, jog jame esama panašumo su skatinamosios ir drausminamosios pareigų santykiavimu. Būtent, juo geriau yra suorganizuota ir vykdoma numatomoji drausmė, juo mažiau turės būti taikomos praktikoje baudžiamosios drausmės taisyklės. Ir atvirkščiai, platus ir dažnas baudžiamosios drausmės priemonių vartojimas reiškia, jog nėra gerai sutvarkyta ir vykdoma numatomoji drausmė. Tai tarp kitko reiškia, jog pedagogo vertingumas yra matuojamas pagal tai, kaip dažnai jis jaučiasi priverstas griebtis baudžiamosios drausmės priemonių. Žinoma, geru pedagogu nebus ir tas, kas nesijaučia priverstu griebtis šitų priemonių ir tada, kai pas jį ne viskas gerai eina. Pastaruoju atveju nėra išlaikoma nei baudžiamoji, nei numatomoji drausmė.

Yra teisingai pastebima, kad tikrai pedagoginė mokyklos drausmė nėra nei grynas tikslas, nei gryna priemonė praktiniams tikslams siekti. Drausmė, kaipo formalinis dalykas, neturįs jokio teigiamojo turinio, negali būti nei ugdymo, nei gyvenimo tikslu. Netikslinga juk stengtis palaikyti tvarką dėl tvarkos, bet ne todėl, kad ji yra gera tvarka, atitinkanti dalyko turinį. Ogi iš antros pusės, yra per maža reikalauti drausmės tik tiek, kiek jinai yra reikalinga praktiniams dalykams atlikti. Būtų todėl, iš vienos pusės, per daug reikalauti, kad mokiniai palaikytų tvarką dėl tvarkos, t. y. be paaiškinimų, kodėl ji yra savo turiniu racionali; iš antros pusės, būtų per maža reikalauti iš mokinių tik tiek drausmės, kiek jos reikia, pavyzdžiui, tvarkingam skaitymui, rašymui, klausymui ir t. t. Pedagoginė drausmė, kuri, kaip sakyta, turi būti galutinoje sąskaitoje numatanti ir išvidinė, remiasi žmogaus valios nusiteikimu. Ogi tvirtas žmogaus valios nusiteikimas sudaro jau esminę tvirto būdo žymę. Ir iš tikro, kas yra tvirtas būdas, jei ne pastovus, sąmoningas bei laisvas valios nusiteikimas išlaikyti išvidinės bei numatomosios drausmės taisykles dėl protingų motyvų. Todėl pedagoginė drausmė nėra nei tikslas, nei priemonė praktiniams darbams atlikti; iš tikrųjų ji yra pedagoginė priemonė žmogaus būdui stiprinti bei lavinti, tuo tarpu savaime suprantama, jog tvirtas būdas yra palanki sąlyga kiekvieno darbo sėkmingumui.

Matėme, jog disciplina, arba, lietuviškai tariant, drausmė yra sudėtinga organizacijos apraiška, kurioje galima skirti: 1) taisyklė, nustatanti normalią veikimo tvarką, 2) aktyvus nusistatymas vykdyti šitą taisyklę savo elgimesi ir 3) pasiektas tvarkos stovis. Drausmės taisyklė nustato veikimo normą; drausmingas nusistatymas yra tarsi priemonė šitai normai įvykdyti; pasiektas drausmingumo stovis yra išdava, kuri tarnauja drausmei tiesioginiu tikslu. Buvo dargi da-

ryta skirtumo tarp išviršinės ir išvidinės drausmės. Kai drausmė primetama auklėtiniui, taip sakant, iš viršaus ir dargi taip, kad jis patiria ją kaipo neišvengiamą moralinę prievartą, turime išviršinės drausmės apraišką. Kai, atvirkščiai, drausmė yra vykdoma įtikrinėjimo priemonėmis ir dargi taip, kad auklėtinis patiria ją kaipo savaime vertingą moralinį dėsnį, turime išvidinės drausmės apraišką. Vien išvidinė drausmė turi tikros vertės organizuoto gyvenimo bei veikimo lytims, nes išvidinis drausmingumas laiduoja, tiek mokykloje, tiek ir visuomenėje, sykiu ir tvarką, ir laisvę. Todėl sulig tuo, kaip jaunimas brėsta, taikoma jo ugdyme drausmė privalo iš išviršinės virsti išvidine, kitaip tariant, ugdymo vyksme jaunimo valdymas turi būti pakeistas jaunimo valdymusi. Vis dėlto jokia drausmė negali apsieiti be sankcijų taikymo už jos laužymą. Sankcijų nustatymas ir jų taikymas už drausmės laužymą sudaro baudžiamosios drausmės, arba represyvinės disciplinos, esmę. Šiaip jau drausmė, paimta be sąryšio su bausme ir baudimu, yra numatomoji drausmė, arba preventyvinė disciplina. Panašiai kaip išviršinė drausmė privalu stengtis pakeisti išvidine drausme, taip irgi privalu stengtis atstoti baudžiamoji drausmė numatomosios bausmės priemonėmis. Platus ir dažnas baudžiamosios drausmės priemonių vartojimas yra simptomas, leidžiąs spręsti, jog numatomoji drausmė nėra gerai sutvarkyta ir vykdoma. Reikia net pasakyti, jog pedagogo vertingumas gali būti matuojamas pagal tai, kaip dažnai jis jaučiasi priverstas griebtis baudžiamosios drausmės priemonių. Žinoma, geru pedagogu nėra ir tas, kas nesijaučia priverstu griebtis šitų priemonių ir tada, kai jis neįstengia palaikyti drausmę kitokiomis priemonėmis. Panašiu atveju nėra taikoma nei numatomoji, nei baudžiamoji drausmė, būtent, tai yra pedagoginis laksizmas, kuris yra taip pat kenksmingas, kaip ir pedagoginis rigorizmas, daraąs iš drausmės savitikslį.

Tuo tarpu yra teisingai pastebima, jog ugdomoji mokyklos drausmė nėra nei grynas tikslas, nei gryna priemonė praktiniams pedagogijos tikslams siekti. Drausmė, kaipo formalinis dalykas, neturįs jokio teigiamojo turinio, negali būti nei ugdymo, nei gyvenimo tikslu. Netikslinga juk stengtis palaikyti tvarką dėl tvarkos, bet ne todėl, kad ji yra gera tvarka, atitinkanti dalyko turinį. Ogi iš antros pusės, yra per maža reikalauti tik tiek drausmės, kiek jinai yra reikalinga praktiniams dalykams atlikti. Būtų todėl, iš vienos pusės, per daug reikalauti, kad mokiniai palaikytų tvarką dėl tvarkos, t. y. be paaiškinimų, kodėl ji yra racionali; ogi iš antros pusės, būtų per maža reikalauti iš mokinių tik tiek drausmės, kiek jos reikia, pavyzdžiui, tvarkingam skaitymui, rašymui, klausymui ir t. t. Tikra ugdomoji drausmė, kuri galų gale privalo būti numatanti ir išvidinė, remiasi žmogaus valios nusiteikimu vadovautis protingais motyvais. Tuo tarpu tvirtas žmogaus valios nusiteikimas vadovautis protingais motyvais sudaro jau esminę tvirto būdo žymę. Ir iš tikro, kas yra tvirtas būdas, jei ne pastovus, sąmoningas bei laisvas nusiteikimas išlaikyti išvidinės drausmės taisykles dėl protingų motyvų. Todėl ugdomoji drausmė nėra nei grynas tikslas, nei gryna priemonė praktiniams darbams atlikti. Iš tikrųjų ugdomoji drausmė privalo būti plačiai suprasta ugdomoji priemonė žmogaus būdui lavinti bei stiprinti. Aišku iš kitos pusės, jog tvirtas būdas yra palanki sąlyga bet kurio darbo sėkmingumui.

Štai įvedamosios pastabos apie drausmės supratimą ir suskirstymą. Šiaip jau nagrinėjant mokyklinės drausmės problemą yra nemaža teorinių klausimų, kurie galėtų duoti progos labai platiems tyrinėjimams; čia tačiau reikės apsiriboti labiau praktiniais klausimais, kurie liečia numatomąją ir baudžiamąją drausmę. Kalbant visų pirma apie numatomąją drausmę tenka mažiau ar daugiau pajudinti klausimus apie: 1) mokytojo autoritetą ir 2) jo savybes, reikalingas

drausmei palaikyti, 3) pageidaujamas įsakymų bei draudimų ypatybes, 4) apie mokinių klusnumą, 5) apie drausminimą veikimu ir pratinimu prie tvarkos, 6) apie drausminimą pastangų pripažinimu bei apdovanojimu ir 7) apie drausmingą priežiūrą.

Yra visai aiškus dalykas, kad pedagogas negali išvystyti savo auklėtiniuose tvirto būdo, jei pats juo nepasižymi. Todėl irgi negali išvystyti auklėtiniuose tikro drausmingumo pedagogas, nepasižymįs pats drausmingumu, kuris yra, kaip sakyta, tvirto būdo apraiška. Mokytojo autoritetas, reikalingas drausmei palaikyti mokykloje, ir remiasi tarp kitko jo paties tvirtu būdu ir sąmoningu drausmingumu. Mokytojas gali puikiai žinoti ir aiškinti savo dalyką, gali turėti daug simpatingų mokiniams savybių, bet, jei jis neįstengia parodyti tam tikro tvirtumo savo elgimesi bei veikime, drausmės stovis negali būti visai normalus. Drovus, nepastovus ir svyruojąs mokytojas jau šitomis savo ypatybėmis kompromituoja drausmės dalyką, nes pirmykščiame savo tarpsnyje drausmė reikalauja iš auklėtojo tam tikros praktinės tvirtybės.

Tiek įsakymas, tiek ir draudimas yra tam tikra įtaiga arba sugestija, kuri tėra sėkminga vien tada, kai eina nuo stipresnio praktiniu atžvilgiu žmogaus prie silpnesnio. Kai įsakymas ar draudimas yra daromas be tinkamo griežtumo ir drąsos, jo išpildymas yra sunkesnis pačiam auklėtiniui, kuriam auklėtojo svyravimas persiteikia visai nesąmoningu būdu. Psichinis tvirtumas, pasitikėjimas savimi, tvirtas niekuomet nenustojamas ramumas ir aiškus pasiryžimas paremti savo žodį atitinkamu veiksmu, žinoma, ne fiziniu, – štai pirmutinės mokytojo savybės, reikalingos šalia kitų sąlygų gerai drausmei palaikyti. Jei mokytojo asmuo pasižymi aukštame laipsnyje šitomis savybėmis, drausmės vykdymas yra jau žymiai palengvintas ir žada gerą sėkmingumą, nes tokiam mokytojui yra lengva išlaikyti vieną iš svarbiausių

drausminimo taisyklių, kuri skelbia, kad vien tas tevaldo gerai, kas įsakinėja mažai. Įsakymų ir draudimų gausa paprastai charakterizuoja smulkmeningą ir pedantišką drausmę, kuri duoda daug progos nusižengti prieš drausmės taisykles ir todėl demoralizuoja auklėtinį, užuot jį tobulinusi: ji tampa auklėtiniui kankinimo priemone, užmuša jame laisvą iniciatyvą; sujaudina jo asmenybę visokiais suvaržymais ir, kaipo neįvykdoma, faktinai pratina auklėtinį gyventi ir veikti nelegaliame stovyje, kuris jam tenka slėpti visokiomis apsimetimo priemonėmis. Žodžiu tariant, pedantiškoji įkyri ir smulkmeninga drausmė ne tik ne drausmina, bet dargi demoralizuoja auklėtinius drausmės atžvilgiu. Čia privalo išlaikyti tam tikrą dalyko matą *(la mesure de chose)* ir nuolatos minėtas, jog „vien tas tevaldo gerai, kas įsakinėja mažai". Kitaip tariant, drausmė sėkmingai vykdoma ne priemonių kiekybe, bet priemonių kokybe, ir pedagogui nedera niekuomet pamiršti, jog kiekybės atžvilgiu drausmė privalo būti taupi.

Drausmė pareina ne tik nuo to, kaip yra daromi įsakymai bei draudimai, bet ir nuo to, kokie yra šitie įsakymai bei draudimai savo turiniu. Aiškus dalykas, jog visų pirma jie privalo būti racionalūs, arba protingi. Jie privalo būti protingi jau ta prasme, kad jais neprivalo reikštis subjektyvi mokytojo nuožiūra, paremta vien momento ar ūpo fantazija. Kiekvienas įsakymas, kiekvienas draudimas turi turėti tiek objektyviai įtikrinančios galios, kad mokiniui apie jų protingumą negalėtų būti abejonės. Kai apie įsakymų bei draudimų protingumą gali būti abejonės ir svarstymų, jie nustoja žymia dalimi savo griežtumo ir autoritetingumo. Įsakymai ir draudimai privalo būti protingi dargi ir ta prasme, kad jie atitiktų auklėjimo bei lavinimo tikslus ir skaitytųsi su auklėtinio prigimtimi ir šiaip jau su faktinomis jo galimybėmis. Drausminimas, keliąs auklėtiniui reikalavimų, kurie praneša jo pajėgas, negali būti sėkmingas ir atneša tų pačių išdavų, ką ir per didelis rigorizmas.

Formos atžvilgiu įsakymai bei draudimai privalo būti aiškiai suprantami, trumpai formuluojami ir tinkamu tonu išreiškiami. Neaiškūs ir painiai suformuluoti įsakymai bei draudimai neduoda mokiniams galimybės aiškiai nusistatyti tame, kas iš jų reikalaujama; ogi būdami išreikšti netinkamu tonu, pavyzdžiui, despotiškai erzinančiu tonu, jie gali sukelti mokiniuose savaimingą pasipriešinimą. Įsakymuose bei draudimuose turi reikštis sykiu su tvirtumu tam tikras širdingas palankumas, kad tie, kam jie taikomi, turėtų aiškų įspūdį, jog tai daroma jų pačių gerovei. Toliau įsakymai bei draudimai privalo būti nuoseklūs. Negali būti tikros drausmės ten, kur įsakymai bei draudimai nėra pastovūs ir nuolat keičiasi. Įsakymų bei draudimų keitimasis be tvarkos ir nuoseklumo yra geriausias prirodymas, jog jie nėra pakankamai apgalvoti ir protingai pagrįsti. Be to, tokie įsakymai bei draudimai negali sudaryti tvirtų įpročių, kurie yra būtinai reikalingi pastoviam drausmingumui. Drausmė privalo būti nuosekli dar ta prasme, kad vieno auklėtojo įsakymai bei draudimai neprieštarautų kito auklėtojo įsakymams bei draudimams. Suprantama savaime, jog panašus prieštaravimas negali būti sveikas mokyklos drausmei.

Pagaliau įsakymai bei draudimai privalo būti griežtai pildytini. Kai auklėtiniams susidaro įspūdis, jog įsakymų bei draudimų pildymas nėra privalomas ir jog nuo šito pildymo lengvai galima išsisukti, yra pavojaus, kad drausmės laužymas taps įpratimu. Todėl reikia griežtai reikalauti, kad įsakymai bei draudimai būtų akuratiškai pildomi; ogi ten, kur įsakymų bei draudimų pildymas negali būti tinkamai prižiūrėtas, patariama tenkintis patarimais, kurie nėra mokiniams griežtai privalomi. Ir čia drausmės taupumas yra geresnis negu jos perteklius.

Įsakymai bei draudimai stengiasi išdirbti auklėtinyje tą drausmės pagrindą, kuriuo yra jo klusnumas. Tikras klus-

numas yra laisvas savo valios palenkimas valiai žmogaus, kuriam yra pripažįstamas autoritetas. Tik laisvas klusnumas, paremtas įsitikrinimu apie mokytojo autoritetą, turi tikros reikšmės mokyklos drausmei. Tačiau reikia čia pat konstatuoti, jog šitaip suprantamas klusnumas tėra vien idealas, kuris privalo normuoti mokytojo ir mokinio santykius drausmės klausimuose. Mokytojas nuolatos privalo rūpintis įsigyti tikro autoritetingumo mokinių akyse ir sykiu palengvinti laisvą jų apsisprendimą drausmės reikalaujama pakraipa. Jau anksčiau buvo nurodyta, kaip tai gali įvykti, būtent, kai buvo kalbama apie tai, kad išviršinė drausmė privalo galų gale virsti išvidine drausme ir kad svetimas valdymas turi pasikeisti mokinių nuosavu valdymusi. Tačiau šito negalės niekuomet įvykti, jei mokytojas savo asmeniu ir savo veikimu nebus užsitarnavęs mokinių akyse reikiamo autoriteto arba nesugebės keisti drausmės dalykuose moralinės prievartos mokinių įsitikinimais bei įsitikrinimais.

Kalbant apie mokinių klusnumą sąryšy su įsakymais bei draudimais, reikia irgi turėti galvoje nusakyta bendra taisyklė apie drausmės keitimą iš išviršinės į išvidinę. Griežti įsakymai bei draudimai, tikrai sakant, charakterizuoja išviršinę drausmę ir reikalauja aklo klusnumo. Sulig tuo, kaip mokiniai brėsta doriniu bei protiniu atžvilgiu, įsakymai bei draudimai turi faktinos galimybės ribose keistis tokiomis valdymo priemonėmis, kurios palieka auklėtiniams daugiau laisvės. Tokiomis priemonėmis šalia įsakymų bei draudimų yra siūlymai, prašymai, patarimai, įkalbinėjimai ir t. t. Autoritetingo auklėtojo prašymas arba patarimas gali dažnai turėti daug daugiau praktinės reikšmės negu griežtas mažai autoritetingo auklėtojo įsakymas, nes auklėtinių drausmingumas visuomet išlošia tais atvejais, kai jis yra laisvo auklėtinių apsisprendimo išdava. Pridursiu dar čia pat, jog toks, rodos, paviršutinis dalykas, kaip mokytojo man-

dagumas savo mokinių atžvilgiu, turi didelės reikšmės mokyklos drausmei. Nekalbant jau apie tai, kad mokytojo nemandagumas demoralizuoja mokinius, jis dargi atbukina juose klusnumo jausmą ir tuo ardo mokyklos drausmę. Ten, kur mandagus mokytojas apsieina su prašymu ar patarimu, mokytojas stačiokas turės pavartoti griežtą įsakymą; ogi ten, kur pirmasis turės daryti įsakymų arba draudimų, antrasis jausis priverstas griebtis baudžiamosios drausmės. Nesunku įspėti, jog pas pirmąjį drausmė bus tvirtesnė negu pas antrąjį, nors pastarasis vartos griežtesnių priemonių.

Kaip matome, mokyklos drausmė yra labai subtilus dalykas, ir stačiokiškas jos supratimas visuomet liudija, jog žmogus nėra pasiruošęs tinkamai ją palaikyti ugdymo praktikoje. Tiesa, geras drausmės supratimas dar nėra pakankamas laidas, kad žmogus pajėgtų tinkamai išlaikyti drausmę savo pedagoginiame veikime: be nusimanymo, kaip žinome, čia reikia dar kitų profesinių savybių, apie kurias buvo kalbėta įvairiais atvejais.

Drausminimo būdas, apie kurį buvo kalbėta iki šiolei, yra tampriai surištas su tuo, kas vadinama plačiai suprantamu žodžiu „įtaiga". Visa tai, kas yra auklėtiniams sugestionuojama arba įteigiama įsakymu, draudimu, prašymu, įkalbinėjimu, siūlymu, patarimu, gali būti pavadinta įtaiga ta prasme, kad joks valdymas neapsieina be tam tikros sugestijos, einančios nuo to, kas valdo, prie to, kas yra valdomas. Šita prasme net laisvas valdymasis neapsieina be įtaigos, kuri tik čia vadinama autosugestijos vardu. Einant psichologų patyrimais, reikia žinoti, jog įtaigos veikmė žmonių santykiuose yra daug didesnė, negu paprastai manoma; ogi mokyklos drausmėje ji sudaro visai neatskiriamą jos pradą. Tačiau būtų klaidinga laikyti įtaigą savistoviu drausmės veiksniu; ji tėra vien neišvengiamas pradas, kai drausmė reiškiasi tiesiogine mokytojo veikme į mokinius.

Ir šituo atžvilgiu drausmės pažanga turi pasireikšti svetimos įtaigos pakeitimu nuosava mokinių įtaiga.

Kitas drausminimo būdas remiasi jau ne tiek įtaiga, kiek veiksmu. Mažame vaike veikimas įvyksta pagal pripuolamas sąlygas ir todėl nejungia sąmoningai parinkto tikslo su priemonėmis, kurios yra taikomos jam pasiekti. Toks vaikas yra dar visai nedrausminga būtybė: jis, tikrai sakant, gyvena bei veikia gyvuliškosios prigimties polinkiais. Kai vaikas nesinaudoja dar proto argumentais, jo drausminimas labai primena gyvulių dresūrą, kur su pageidaujamu veiksmu stengiamasi surišti malonių įspūdžių asociacija, ogi su nepageidaujamu veiksmu – nemalonių įspūdžių asociacija. Vaikui beaugant ir beprotėjant, jis yra toliau drausminamas veikdymu, t. y. jis yra skatinamas veikti tokiu būdu, kad pats veikimas sudarytų jame tvirtų bei pastovių drausmės įpročių. Galima drąsiai teigti, jog be panašaus pratinimo prie drausmingo veikimo joks žmogus negali įsigyti tikro drausmingumo. Šitas veikimas reiškiasi visų pirma žaidimu, paskui menu ir pagaliau darbu. Žaidimas jau jungia tam tikrą tikslą su ištisa priemonių eile ir todėl reikalauja iš žmogaus susitelkimo, susivaldymo, suderinimo savo atskirų veiksmų viename uždavinyje, nuo kurio išsprendimo pareina tikslo siekimas ir kuris dargi reikalauja paklusti tam tikrai tvarkai, tam tikroms autoritetingoms taisyklėms. Žaidimas žmogaus drausmę padaro mažai jaučiamą, nes pats šitas drausminimas yra surištas su maloniomis emocijomis. Užsiėmimas menu yra jau aukštesnis drausminimo laipsnis, nes čia uždavinys yra jau sunkesnis, priemonės ne visuomet malonios, išdavos ne tuoj pergyvenamos. Menas tarsi užima vidurinę vietą tarp žaidimo ir tikro darbo. Smaginimasis menu palengvina veikimą, kaip ir žaidime, bet pats veikimas reikalauja jau tiek tikslumo ir patvarumo, kad dažnai užsiėmimas menu yra nelengvas darbas. Bet tikras darbas prasideda tada, kai veikimo judomasis akstinas yra

ne maloni emocija, bet sąmoningai suprantama prievolė. Buvo kalbėta apie drausminimą žaidimais ir menu. Juo daugiau drausminamosios reikšmės turi darbas, ypač privalomas. Privalomas darbas yra sunkus jau todėl, kad jis yra privalomas ir jam reikalinga yra tam tikras drausmingumas, įgytas kitose veikimo rūšyse. Bet savo ruožtu būdamas dirbamas privalomas darbas drausmina žmogų. Tai reiškia, jog tarp privalomo darbo ir drausmės esama grįžtamosios įtakos. Drausmė privalomą darbą daro sėkmingą, ogi sėkmingas darbas didina žmogaus drausmingumą. Iš čia suprantama, kodėl gerai vykdoma ugdyme skatinimo pareiga mažina tiesioginio drausminimo reikalą: gerai vedama skatinimo pareiga, besireiškianti mokinių veikdymu, drausmina juos netiesioginiu, bet visai sėkmingu būdu. Taigi rūpinantis mokyklos drausme neprivalu niekuomet pamiršti, jog žaidimas, užsiėmimas menu ir privalomo darbo atlikimas turi šiaip ar taip tarnauti drausmės veiksniais, kadangi jie pratina mokinius taikyti pasistatytiems tikslams tam tikras priemones pagal tam tikras taisykles, pagal tam tikrus principus, būtent pratina prie to, kas sudaro drausmės esmę. Didelės reikšmės drausmei turi darbo tvarkingumas.

Pratinimas mokinių prie tvarkos yra vienas iš stipresnių drausmės veiksnių. Tvarkingumas, pasidaręs įpročiu, yra labai rimta drausmės atrama, kadangi, susidarius tvarkingumo įpročiui, lengva jau šitas įprotis sąmoningai pateisinti. Mokiniai privalo įsigyventi į tvarką, kuri nustatoma iš viršaus, turi palengvėle ją pamėgti ir imti ja smagintis, kaipo tam tikra gyvenimo gėrybe. Kai tai yra pasiekta, galima jau tikėtis, jog nuo tvarkingo gyvenimo ir veikimo mokykloje jie patys pereis prie gyvenimo bei veikimo tvarkymo reikiama pakraipa. Reikia gerai mokytojams nusimanyti, jog pratinimas mokinių prie tvarkos prasideda dažnai nuo smulkmenų, kurios kartais rodosi visai nereikšmingais da-

lykais. Kaip laikomas sąsiuvinis ar knyga, kaip parašytas rašto darbas, kur pradėta ir kur baigta, kur pasirašyta ir kaip pasirašyta, – štai, rodos, nesvarbūs dalykai, tuo tarpu kiekvienas iš šitų mažmožių, būdamas reikalaujamas ir prižiūrėtas, turi drausminančios reikšmės visam mokinio darbui ir elgimuisi. Tvarka reikalauja daug pedantiškumo, nes tvarka yra labai dažnai mažmožių suderinimas į vieną visumą. Jei tokiais atvejais nenorima atsižvelgti į mažmožius, negalima pasiekti ir tvarkingos visumos. Mokyklos gyvenimas privalo būti sutvarkytas pagal tam tikrą tvarkingą planą, kuris iš anksto numato šito gyvenimo bėgį dienomis, savaitėmis ir mėnesiais. Sykiu privalo būti išdirbtos, paskelbtos ir išaiškintos drausmės taisyklės, kad mokiniai gerai žinotų, kas iš jų reikalaujama ir kas yra draudžiama. Įgyti mokykloje tvarkingumo įpročiai pasilieka dažniausiai visam žmogaus gyvenimui ir pasireiškia jo veikime. Tvarkingumas, perėjęs į įprotį ir sąmoningą dorybę, yra ne kas kita, kaip sudedamoji išvidinės drausmės dalis, be kurios žmogus negali būti pripažintas tikrai drausmingu. Yra tad visai suprantama, kad išviršinis ir išvidinis, t. y. mokyklos ir mokinių, tvarkingumas yra viena iš salygų sėkmingam mokyklos darbui.

Drausmės veiksniais yra dar ir visa tai, kas skatina mokinio savimeilę tikslu paraginti jį prie darbo, padėti kuo daugiausiai pastangų šitam darbui, gerai atlikti ir išvengti nusižengimų prieš veikimo normas. Čia galima paminėti nuopelnų pripažinimas, pagyrimas, apdovanojimas, pagaliau, kiek įeina į žaismą įvairių mokinių savimeilė – lenktyniavimosi skatinimas. Matthias savo „Praktinėje pedagogikoje" pastebi, jog jei mokykloje dalykai būtų taip įdomiai ir patraukiamai dėstomi, kad nebūtų reikalingi mokiniams kiti akstinai, jei džiaugsmas iš savo prievolės pildymo tenkintų mokinių jausmą, jei sykiu stropumas, klusnumas, tvarkos meilė ir tiesos dvasia viešpatautų mo-

kykloje, kaipo natūrali, iš vienos pusės, gero mokymo, iš antros pusės, uolaus dalyvavimo darbe išdava, tai drausmei palaikyti nebūtų reikalo griebtis jokių ypatingų priemonių, bet mokytojo asmens ir paties dalyko dėstymo visai pakaktų šitam tikslui. Reiškia, idealus mokytojas, sugebąs savo asmens ir darbo ypatybėmis sužadinti mokiniuose idealinius polinkius bei elgimosi motyvus, yra tikriausias geros drausmės veiksnys ir laidas. Todėl mokytojas niekuomet neprivalo pamiršti, kad esant mokykloje netvarkai ir nedrausmei, jis pats yra dėl to mažiau ar daugiau kaltas. Bet iš kitos pusės, negalima pamiršti, kad tiek mokytojas, tiek ir mokiniai nėra tobuli žmonės ir kad ne visuomet jų veikimui bei elgimuisi tepakanka idealinių motyvų ir akstinų. Susidomėjimas dalyku, pamėgimas darbo, džiaugimasis pildoma prievole, mokytojo gerbimas labai dažnai pasirodo nepakankami mokinių stropumui ir drausmingumui. Šalia šitų grynai idealinių motyvų kiekviename žmoguje mažesniu ar didesniu laipsniu glūdi geismas, kad su jo veikimu ir elgimusi būtų šiaip ar taip surištas jo savimeilės tenkinimas. Kiekvienas veiksmas, kiekvienas žygis, kiekvienas elgesys, kiekvienas atliktas darbelis atrodo žmogui kaip kažkas nuosavas, ko išdavomis jis privalo naudotis tarsi savo nuosavybe. Kai žmogus savo darbu pagamina kokią nors materialinę gėrybę, jis instinktyviai reikalauja šitos gėrybės kaipo savo nuosavybės. Panašiai yra, kai žmogus savo elgesiu ar kitokiu darbu pagamina kokią nors nematerialinę gėrybę: jis instinktyviai reikalauja, kad šita nematerialinė gėrybė būtų pripažinta jo naudai. Jei pirma nuosavybės rūšis yra turto nuosavybė, tai antroji rūšis galima pavadinti garbės nuosavybe. Ir štai panašiai kaip turto nuosavybė yra vienas iš stipriausių varomųjų akstinų materialinės kultūros kūryboje, taip garbės nuosavybė yra vienas iš stipriausių akstinų nematerialinės arba intelektualinės kultūros kūryboje. Šitų kuriamųjų akstinų stiprumas pareina nuo to,

kad abiem atvejais jie remiasi siauriau ar plačiau suprastos savimeilės motyvais. Labai dažnai matydami sukurtuosius rezultatus tiek materialinės, tiek ir intelektualinės kultūros srityje, žmonės ima idealizuoti tuos motyvus, kurie buvo tarnavę kuriamaisiais akstinais. Jiems atrodo turto ir garbės geidimai tikrais pažangos veiksniais, o pati turto ir garbės nuosavybė yra skelbiama esanti iš esmės šventa. Žinoma, negalima nepripažinti, jog turto ir garbės geidimai yra labai stiprūs ir labai pastovūs kuriamieji veiksniai žmogaus gyvenime, bet, iš kitos pusės, negalima nematyti to, kad šitie veiksniai savo šaknimis glūdi žmogaus egoizme ir kad jie kaip tik todėl yra taip stiprūs ir pastovūs. Ir iš tikro, kas yra moraliniu atžvilgiu turto nuosavybė, jei ne žmogaus „aš" objektyvacija nematerialinės kultūros srityje? Kartais nuo garbės nuosavybės yra žmogui net sunkiau atsisakyti negu nuo turto nuosavybės. Pavyzdžiui, rašytojui gali būti sunkiau pasilikti nežinomu sukurtos dailenybės autoriumi, negu turtingam žmogui atsisakyti nuo dalies savo turto. Tai reiškia, jog žmogaus dvasios egoizmas gali būti ne mažesnis už jo kūno egoizmą. Ir štai, atsižvelgiant į tikrai moralinį tiek turto, tiek ir garbės nuosavybės šaltinį, negalima idealizuoti nuosavybę kaipo kažką idealaus arba švento. Bet sykiu būtų klaidinga padaryti iš čia išvada, jog turto ar garbės nuosavybė yra griežtai smerktina ir todėl naikintina be atodairos į faktiną žmogaus prigimtį. Yra žinoma iš patyrimo, jog visuomenėje, kur asmens nuosavybė nėra pripažįstama, įvyksta materialinės kultūros srityje bendras apsnūdimas, o dažnai ir visiškas visuomeninio ūkio suirimas. Įvyksta tai todėl, kad iš žmonių tokiais atvejais yra atimtas stipriausias veikimo akstinas, kuris nebuvo pirm pakeistas kokiu nors kitu idealesniu veikiamuoju akstinu. Kas kita vienuolynuose, kur neturtas yra pakeltas į dorybės laipsnį ir kur asmens nuosavybė yra atstojama aukštesne dvasine asmens kultūra: čia asmens nuosavybės

nebuvimas pasirodo esąs aukštesnės doros išdava ir sykiu sąlyga tolimesniam doriniam kilimui. Iš čia galima jau padaryti išvadą, jog asmens nuosavybės, kaipo žmogaus objektyvuoto egoizmo, apribojimas tegalimas vien tada, jei žmonių dora yra palyginus aukštesniame stovyje ir jei turto geidimas gali būti pakeistas aukštesniu kuriamuoju veikimo akstinu.

Čia, žinoma, neturiu nei noro, nei galimybės spręsti nuosavybės problemos, tenorėjau vien nurodyti analogiją tarp turto nuosavybės ir garbės nuosavybės, kadangi šita analogija yra labai reikšminga mokyklai, kai kalbama apie mokinių drausminimą jų pastangų bei nuopelnų pripažinimu, pagyrimu, apdovanojimu ir lenktyniavimosi skatinimu. Labai dažnai visos šitos drausminimo priemonės yra klaidingai vertinamos todėl, kad neatsižvelgiama į tai, kame glūdi visų šitų priemonių šaltinis, prie ko jos veda, būdamos pavartotos kaipo pateisinama sistema ir kokių išdavų turi jų panaikinimas mokyklų gyvenime. Yra aišku, jog visos šitos priemonės turi reikalo su garbės nuosavybe. Ir iš tikro ko kito, jei ne garbės nuosavybės, geidžia mokinys, kai jis nori savo pastangų bei nuopelnų pripažinimo, pageidauja jų pagyrimo, svajoja apie jų apdovanojimą ir ryžtasi dėl jų palyginamojo įvertinimo eiti lenktynių su savo draugais. Jis žino, jog visa tai galima pasiekti pildant mokyklinės drausmės taisykles, ir todėl eina prie šitų savo tikslų įsigydamas drausmingumo. Mokytojas pastebi, jog nurodytomis priemonėmis galima sėkmingai naudotis drausmei mokykloje palaikyti, ir ima jas vertinti kaipo gerus iš esmės veikiamuosius akstinus. Iš kitos pusės, nuo jų atsisakius dažnai pastebima mokykloje bendras apsnūdimas, abejingumas darbui bei pažangai. Žodžiu tariant, garbės nuosavybė turi mokykloje panašią rolę kaip kad turto nuosavybė socialiame visuomenės gyvenime. Garbės nuosavybė, kaip ir turto nuosavybė, remiasi egoistiniais savimeilės geidimais

ir todėl nėra moraliai idealus dalykas; bet, iš antros pusės, jos naikinimas mokyklos gyvenime ir nepakeitimas kokiais nors aukštesniais veikimo motyvais gamina paprastai stagnaciją ir bendrą apsnūdimą. Koks gali būti praktiškas ir doras nusistatymas šitokioje opioje padėtyje? Nepraktiška yra griežtai eiti prieš egoistinę žmogaus prigimtį; ogi nedora yra ji skatinti arba net jai pataikauti. Telieka jinai pakęsti tam tikrose ribose ir net pripažinti tam tikros teisės nepakeičiamos tikrumos ribose, bet sykiu niekuomet neprivalu pamiršti, jog šalia šitos teisės esama prievolės tobulinti tikruma ir keisti egoistiniai veikimo akstinai labiau idealiniais. Kalbant apie turto nuosavybę, galima visai pateisinti turtą, kuris yra nuosavo darbo išdava. Tik, deja, žmogus beveik niekados nėra vienintelis savo turto savininkas, nes paprastai turto pagaminime dalyvauja ne tik asmuo, bet ir visuomenė, ir net visuomenės dalis turte vis auga sulig tuo, kaip turtas didėja. Žmogui galima teisingai pripažinti net teisė prie tam tikro turto pertekliaus, kuris jį apsaugoja nuo vargo, nesveikatos arba senatvės valandomis. Bet jau labai sunku visai teisingai pripažinti žmogui teisė prie prabangos turto *(luxus)*, kai šalia ne visi žmonės gauna pakankamo atlyginimo už savo sunkų darbą ir kai šitos prabangos savininku yra, kaip sakyta, ne tik asmuo, bet ir visuomenė. Dar sunkiau galima pripažinti teisė dideliems trestams ir sindikatams, kurie konkurencijos arba lenktyniavimosi įkarštyje elgiasi su savo turtu be atodairos į visuomenės reikalus. Čia išskiriamasis egoizmas tampa jau vieninteliu veikiamuoju akstinu, iškeltu iš gyvos žmogaus prigimties ir objektyvuotu mechaninės konkurencijos mašinoje.

Jei palyginsime garbės nuosavybę mokykloje su turto nuosavybe socialiniame gyvenime, tai pamatysime, jog mokinio pastangų bei nuopelnų pripažinimas atitinka turto nuosavybę, atremtą į nuosavą darbą. Pagyrimas atitinka maždaug pateisinamą dar turto perteklių; apdovanojimas yra jau tam tikra

prabanga; lenktyniavimasis su savo draugais yra savo rūšies konkurencija garbės turto įgijime. Jei nepraktiška yra griežtai šalinti iš mokyklos visos šitos drausmės priemonės, tai yra nedora neribojamai naudotis visomis šitomis priemonėmis be atodairos į tai, kad jos skatina egoistinius mokinio polinkius. Mokinys turi teisės žinoti, kaip yra pripažįstamos ir įvertinamos jo pastangos ir šitų pastangų išdavos, ir tai turi praktinės reikšmės ta prasme, kad jis pats dažnai nepajėgia žinoti, kaip privalu įvertinti jo darbas ar elgesys, ar jie yra pakankami, ar nepakankami. Kai jo darbas ar elgesys yra daugiau negu pakankamas, jis gali laukti tam tikro pagyrimo, kuris yra jau pripažinimas su pertekliumi. Yra patariama taip taikyti mokykloje pripažinimą ir pagyrimą, kad jiedu neatrodytų mokiniams tikslais, bet vien materialiomis pasiekto tikslo išdavomis. Aišku, jog nuopelnų pagyrimas gali būti daug rečiau taikomas negu pastangų sėkmingumo pripažinimas, nes pastarasis dažnai esti neišvengiamas įvertinimas, be kurio mokinys negali būti pakankamai sąmoningas darbe ir savo pasielgimuose. Pagyrimas jau sužadina mokinyje sąmonę, kad jo yra padaryta daugiau, kaip kad buvo būtinai privaloma. Jei mokytojams patariama būti taupiems savo pagyrimais, tai privalu atsargiau elgtis ir su nuopelnų apdovanojimu. Nuopelnų apdovanojimas retai kada gali apsieiti be kokios nors žalos pedagoginiams tikslams. Pasižymėjimo išviršiniai ženklai ir dovanos už elgimąsi ir darbus dažnai pakeičia mokiniuose dorinius motyvus žemesniais motyvais, skatina tuštybę ir puikybę, žodžiu tariant, išvysto siaurą ambiciją, gimdo vienuose godumą prie dovanų, kituose – pavydą. Jei dovanos gali būti šiaip taip pakenčiamos, tai visų pirma tokiame amžiuje, kai protingesni ir idealesni motyvai nėra dar pakankamai išsivystę. Be to, mažiausiai nusižengia prieš pedagoginius principus dovanos, kurios yra mokinių vertinamos ne dėl savo materialinės vertės, bet kaipo apvainikuotų pasisekimu pastangų simboliai; ypač dovanos, kurios apvainikuoja ne tiek pripuo-

lamas darbo išdavas, kiek visai nepaprastas pastangas, padarytas su gera intencija. Užtat dovanos už lenktyniavimosi laimėjimą yra jau visai nepedagoginės ir visai smerktinos. Tiek pagyrimo, tiek ir apdovanojimo motyvu gali būti ne tai, kad mokinys yra geresnis už kitus, bet tai, kad jis yra geras pats savaime atžvilgiu į savo darbo ir elgimosi tikslus. Lenktyniavimosi skatinimas, reikia pripažinti, gali įnešti į mokyklos gyvenimą nemaža gyvybės, bet kaipo ugdomoji priemonė jis yra nesutaikomas su dorinimo ir visuomeninimo tikslais, kurie reikalauja ne individualistinio lenktyniavimosi, bet altruistinio solidarumo. Paprastai garbės nuosavybės geidimas yra jau tiek didelis, kad jis išeina iš pakenčiamų ribų. Skatinti dargi jis lenktyniavimesi dėl kokio nors praktinio tikslo reiškia kelti šitą garbės geidimą į principą, su kuo jau jokiu būdu sutikti negalima. Tokiu būdu, iš vienos pusės, pasirodo, jog nepraktiška ir net faktinai negalima panaikinti garbės pageidavimas, kaipo veikimo akstinas, iš antros pusės, nedora principialiai daryti iš šito pageidavimo veikimo akstinas; jis tegalima toleruoti faktino reikalo ribose ir keisti idealesniais akstinais sulig tuo, kaip vyksta jaunimo dorinimas. Juo mokytojas yra tobulesnis ir juo aukštesnis yra dorinis mokinių susipratimas, juo siauresnės yra minėtos faktino reikalo ribos ir todėl lenktyniavimasis vis daugiau vietos užleidžia solidarumui. Čia, kaip dažnai esti žmogaus gyvenime, kraštutinis nusistatymas į vieną ar į antrą pusę nėra sutaikomas su tikrai realia pažanga. Reali pažanga reiškiasi aukštesnės idėjos vykdyme faktinos galimybės ribose.

Štai principialus, mano supratimu, išsprendimas klausimo apie tai, kas Vakarų Europoje vadinama plačiai suprantamu žodžiu „emuliacija". Emuliacija yra veikimo akstinas, atremtas į pageidavimą didesnės garbės sau negu savo draugams. Apie šitą pačią problemą galima būtų pasakyti daug daugiau, bet čia išpuola man tenkintis jos išsprendimui vien vedamosiomis mintimis.

Numatomajai drausmei dar vieną priemonę sudaro tai, kas yra vadinama pedagogine priežiūra arba budėjimu. Buvo jau minėta, jog drausmės įsakymai ir draudimai neprivalo siekti toliau, kaip kad galima jų pildymas prižiūrėti, ir jog ten, kur priežiūra nėra galima, patariama tenkintis įkvepiamuoju arba įteigiamuoju patarimu. Šiaip jau pedagoginė priežiūra arba budėjimas yra reikalingi kaipo priemonė, kuri numato netvarkos ir nusižengimo pavojų, palaiko auklėtinį pagundos valandoje ir verčia jį valdytis ir laikytis nustatytų drausmės taisyklių jau tiktai todėl, kad auklėtojo akis nenuilstamai pastebi visa, kas darosi. Tiesa, šita auklėtojo akis gali tapti auklėtiniams nepakenčiama moraline prievarta, kai auklėtojas supranta policininkiškai savo prievoles. Priežiūra arba budėjimas turi būti pagrįsti pasitikėjimu ir net tam tikru bendravimu. Jei šito bendravimo ir šito pasitikėjimo nesama, auklėtojo akis, šaltai kritiška ir abejinga auklėtinio gyvenimui, gali iššaukti net pasipriešinimą ir norą tyčia nusižengti prieš drausmės taisyklę. Todėl visų pirma budėjimas privalo būti auklėtojo suprastas kaipo numatomosios, o ne baudžiamosios drausmės pareiga. Be to, pedagoginis budėjimas privalo būti palankus, beveik draugiškas, neįkyrus smulkmenose, ramus pavojaus valandą, diskretinis, kai auklėtiniai nori turėti paslapčių, bet sykiu jis privalo būti pilnas, t. y. apimti visus auklėtinius, visus jo veiksmus, nežiūrint, kur jie yra, turi būti nuolatinis ir tikrai numatąs visas galimas išdavas.

Tačiau budėjimo lytys kinta sulig tuo, kaip auklėtiniai bręsta. Vaikams priežiūra yra reikalinga kitokia kaip kad jaunuoliams. Sulig tuo, kaip jaunimas pripranta pats valdytis ir sąmoningai kontroliuoti save ir iš principo laikyti drausmės taisykles, pedagoginė priežiūra iš labiau smulkmeningos ir faktinos tampa vis labiau bendra, besiremianti auklėtojo moraliniu santykiavimu su auklėtiniais. Šiaip jau kaipo taisyklė galima laikyti, jog pedagoginė priežiūra juo

labiau yra reikalinga, 1) juo mažesni yra aukėtiniai, 2) juo didesnė yra auklėtinių draugė ir 3) juo daugiau neigiamųjų ugdymo veiksnių apsupa auklėtinį. Štai bendriausieji dalykai apie numatomąją drausmę.

Baudžiamoji drausmė

Iš išviršinių protinimo sąlygų, t. y. sąlygų, tarsi iš viršaus pareinančių nuo mokytojo arba apskritai auklėtojo nusistatymo, man tenka dar panagrinėti baudžiamoji drausmė, būtent tai, ką prancūzai vadina *la discipline répressive*, o vokiečiai – *die strafende Zucht*. Yra tai plati problema, kurią čia tegalėsiu vien bendrais bruožais nusakyti. Buvo jau keletą kartų primygtinai pabrėžta, jog baudžiamoji drausmė turi būti kiek galint atstota numatomąja drausme, arba preventyvine disciplina, ir jog jos reikalingumas mažėja sulig tuo, kaip gerėja numatomosios drausmės santvarka. Vis dėlto negalima nepripažinti, jog baudžiamoji drausmė yra neišvengiama blogybė, kuri mažesniu ar didesniu laipsniu randa vietos ir net pateisinamojo pritaikymo ugdomajame darbe.

Bausmės reikalas ugdyme gali būti pateisintas reikalu nustatyti normalų santykį tarp auklėtinio elgimosi ir šito elgimosi išdavų. Mažo, negalinčio dar protauti vaiko dorinis auklėjimas ir prasideda nuo to, kad su gerais pasielgimais sąmoningai jungiamos malonios išdavos, ir atvirkščiai, su negerais pasielgimais jungiamos išdavos, kurios sudaro nemalonių stovių arba jausmų. Vaiko psichikoje iš to susidaro mažiau ar daugiau tvirta vaidinių asociacija, taigi tam tikras pasielgimas iš anksto iššaukia jo atmintyje atitinkamos išdavos įvertinimą. Šitas išdavos įvertinimas ir yra vaikui savaimingas motyvas, kuris verčia jį taip ar kitaip elgtis, kai jis nesugeba dar sąmoningai nusistatyti savo elgesyje. Bausmė, kuri stengiasi sąmoningai nustatyti normalų san-

tykį tarp auklėtinio ir išdavos, yra auklėjamoji arba pedagoginė bausmė.

Prieš auklėjamosios bausmės reikalą buvo Rousseau pastatyta prigimtosios drausmės koncepcija. Rousseau supratimu, ugdomoji bausmė yra nereikalinga, kadangi galima ir privalu pasitenkinti prigimtąja bausme, t. y. tomis prigimtomis išdavomis, kurių turi blogas auklėtinio pasielgimas. Pavyzdžiui, auklėtinis neišlaiko saiko valgyme ir gėrime; nesveikata bus jam natūrali bausmė. Arba, pavyzdžiui, auklėtinis meluoja; jis turi patirti nepasitikėjimo, kurio jam negali nejausti patyrę jo netiesumą žmonės. Prigimtosios bausmės koncepcija rado pritarimo pas Herbartą, bet ypatingai buvo ginama Spencerio. Prigimtoji bausmė, Spencerio įsitikinimu, suteikia jaunimui patirtinio pažinimo apie blogo ir gero elgimosi išdavas, lengvai įtikina jį apie bausmės teisingumą, negadina jo būdo prispiriamuoju auklėtojo įsikišimu ir todėl negadina santykių tarp auklėtojo ir auklėtinių dėl bausmės taikymo.

Negalima nepripažinti sykiu su Rousseau, Herbartu ir Spenceriu, kad prigimtosios bausmės gali būti ugdomaisiais veiksniais žmogaus fiziniame bei dvasiniame išsivystyme bei brendime; bet, iš antros pusės, būtų klaidinga, jei auklėtojas tenorėtų būti vien pasyvus žiūrėtojas šitokio prigimtojo baudimo dramoje. Žmogui neprivalu būti pasyviam gyvenime apskritai, nes jis pats sąmoningai bei laisvai privalo šitam gyvenimui vadovauti. Panašiai auklėtojas privalo aktyviai vadovauti savo auklėtinio ugdymui ir todėl irgi protingai vadovauti jo baudimo reikalui. Prigimtosios bausmės, kuomet išdavos regimai nubaudžia nusižengusįjį, gali būti nepakankamos, bet jos gali būti taip pat per sunkios, t. y. turinčios nepataisomų ir neproporcionalių išdavų. Be to, dažniausiai prigimtosios bausmės ateina per vėlai, kai žmogus yra jau subrendęs ir pripratęs prie tam tikro nusistatymo. Taip tingumas prie mokslo atsiliepia labiau-

siai tada, kai suaugęs žmogus pajaučia visą buities kovos sunkumą. Neatgrasytas nuo žaidimo su pavojais auklėtinis gali sugadinti visą savo gyvenimą ir paskui turės pretenzijų auklėtojams, kurie lengvomis baudžiamosios drausmės priemonėmis galėjo neprileisti jo prie nelaimės. Prigimtosios bausmės koncepcija iškelia aikštėn vieną gero baudimo principą, būtent baudimo natūralumą ir atitikimą nusižengimui, bet yra aiškiai nepakankama, kai stengiasi pasitenkinti vien tomis bausmėmis, kurios įvyksta realaus gyvenimo eigoje. Sąmoningas auklėtojas tam tikrose ribose gali išnaudoti prigimtąsias bausmes, bet kaipo taisyklė privalu laikytis principo, kad auklėtojas turi normuoti ir taikyti auklėjamųjų bausmių sistemą.

Tikram auklėjamosios bausmės supratimui turi reikšmės klausimas apie bausmės tikslą. Paprastai ugdymo teorijai yra pritaikomas tas bausmės tikslo supratimas, kurio yra apie bausmę už nusižengimus prieš visuomenės tvarką. Čia būta ir tebesama trijų svarbiausių teorijų, būtent, atitaisymo arba atlyginimo teorijos, atgrasymo teorijos ir pataisymo, arba pagerinimo, teorijos. Seniausia yra pirmoji, atitaisymo arba atlyginimo teorija; ji prileidžia buvimą objektyvinės dorinės tvarkos, kurios sulaužymas kiekvienu atskiru atveju reikalauja moralinio atitaisymo arba materialinio atlyginimo. Šitos teorijos supratimu einant, bausmė ir yra šiaip ar taip moralinis atitaisymas suardytos tvarkos arba net materialinis atlyginimas padarytos netvarkos.

XVII ir XVIII a. praplito atgrasymo teorija, kuri ypatingai buvo susidomėjusi visuomenės gerove tiek gyvenime, tiek ir ugdyme. Šita teorija einant tikėtasi atgrasyti nuo nusižengimų tiek grūmojimais, tiek ir baudimais ir tuo apsaugoti visuomenę arba mokyklą nuo blogesnių individų. XIX a. išsivystė pataisymo, arba pagerinimo, teorija. Jei atgrasymo teorijai rūpėjo visų pirma visuomenės gerovė, tai pataisymo

teorijai rūpi pirmų pirmiausiai nusižengiančio žmogaus pagerinimas arba pritaikymas jam bausmės tokiu būdu, kad iš to būtų naudos visų pirma jam pačiam arba jo dorinei pažangai. Nesunku pastebėti, jog pataisymo teorija iš visų trijų teorijų geriausiai atitinka tiesioginius ugdymo tikslus, kadangi auklėtinio pagerinimas kaip tik sudaro auklėjimo uždavinį. Todėl galima sakyti, jog kiekviena tikrai pedagoginė bausmė privalo turėti savo tikslu baudžiamojo auklėtinio pagerinimą. Tik tokia bausmė užsitarnauja auklėjamosios bausmės vardo. Bet iš kitos pusės, negalima visai neigti, jog ir pirmosiose dviejose teorijose esama taip pat tiesos arba bent teisingų momentų. Tikras pasitaisymas reikalauja atitaisymo sulaužyto principo arba net atlyginimo padarytos skriaudos. Jei pripažįstame moralinių principų ir dorinės tvarkos objektyvumą, tai atpirkimas savo nusižengimų bent atgailavimo lytyje yra visai neišvengiamas dalykas. Nesuklysime tad pasakę, jog auklėjamoji bausmė turi siekti aukėtinio pataisymo per nusižengimo atitaisymą. Taip pat atgrasymo teorija nėra irgi nepamatuota. Blogiausiais atvejais, kai auklėtinis nepasiduoda auklėjamajai įtakai arba auklėtojas nesugeba tokios įtakos vykdyti ugdymo darbe, gali būti pateisintas noras bent atgrasyti auklėtiniai nuo nusižengimų ir tuo pačiu neleisti susidaryti juose ydingų įpratimų. Jei šitokie įpratimai nėra išsivystę, galima tikėti, jog auklėtiniui paūgėjus ir geriau susipratus, jis vengs nusižengimų ne dėl bausmių baimės, bet jau dėl sąmoningo įsitikinimo.

Kaip matėme, auklėtinis drausminamas ne tik tiesioginės drausminamosios sugestijos, arba įtaigos, priemonėmis, bet ir tokiais teigiamais veiksmais, kokiais yra žaidimai, užsiėmimas menu ir darbas. Ypač daug drausminamosios įtakos turi darbo įpročiai, kurie turi dideliausios įtakos žmogaus gyvenimo pakraipai. Drausmės reikalui turi toliau labai didelės svarbos pratinimas jaunimo prie tvarkos tiek gyveni-

mo bei veikimo smulkmenose, tiek ir bendroje jų visumoje: tvarkingumas yra viena iš svarbių drausmingos dvasios apraiškų. Drausmės reikalui turi taip pat reikšmės tokie skatinamieji veikimo akstinai, kaip išreikštas nuopelnų ar pastangų pripažinimas, pagyrimas ir apdovanojimas su vienalaikiu lenktyniavimo paskatinimu. Visos šitos priemonės turi savo objektu vadinamąją garbės nuosavybę ir privalo būti labai atsargiai naudojamos, kad jos nesužadintų auklėtiniuose nereikalingos ambicijos, kuri dažniausiai nesutaria su gerai suprastu savo garbės pajautimu. Paskui numatomajai drausmei neišvengiama priemonė yra pedagoginė priežiūra, arba auklėtojo budėjimas atžvilgiu į tai, ką daro ir kaip elgiasi jo auklėtiniai. Šita pedagoginė priežiūra yra tikrai sėkminga, jei ji yra pagrįsta tikru auklėtojo bendravimu su auklėtiniais ir vis labiau remiasi gretimai auklėjamu auklėtiniuose dorinės savo atsakomybės jausmu, tad ilgainiui priežiūra gali tesiremti pilnu pasitikėjimu. Kalbant apie baudžiamąją drausmę, ypač svarbu tinkamai suprasti pedagoginės bausmės tikslą. Iš trijų teorijų – atlyginimo, atgrasymo ir pataisymo – pilnai tepriimtina vien trečioji, t. y. pataisymo teorija, kuri reikalauja, kad pedagoginė bausmė visų pirma taisytų nusižengusį auklėtinį, nes toks yra bendras ugdomojo veikimo uždavinys. Šiaip jau reikiamos taisomosios bausmės savybės yra, pirma, jos linkmė pasidaryti nebereikalinga, antra, jos teisingumas, ryškiai aiškus tiek auklėtojui, tiek ir baudžiamajam auklėtiniui.

Apskritai reikia pastebėti, jog atgrasymo teorija turi daugiau reikšmės visuomenės gyvenimui negu ugdymui, kadangi baudžiamoji teisė dažnai ne tiek turi galimybės taisyti, kiek grasyti. Kas kita ugdyme. Čia, kaip sakyta, pataisymas per atitaisymą yra tiesioginis auklėjimo uždavinys, ir atgrasymas gali būti toleruojamas išimtinais atsitikimais. Jei auklėtojas savo baudimo sistemoje laikosi atgrasymo principo kaipo taisyklės, tai tik prirodo, jog jis arba turi

klaidingą supratimą apie baudimo sistemą, arba nesugeba turėti savo auklėtiniams tikrai auklėjamosios įtakos ir pritaikyti jiems auklėjamųjų bausmių, kurios pataiso nusižengusiuosius. Šalia trijų nusakytų bausmės tikslų, t. y. atitaisymo, atgrasymo, pataisymo, nurodoma dargi apsaugojimo tikslas. Pavyzdžiui, auklėtinis yra izoliuojamas nuo visos savo draugės, kaipo pavojingas savo įtaka, arba net yra visai pašalinamas iš lavinamosios arba auklėjamosios įstaigos. Tokios bausmės tikslas yra apsaugojimas nesugadintų dar auklėtinių nuo žalingos giliai pagedusių auklėtinių įtakos. Vis dėlto neprivalu niekuomet pamiršti, jog ugdymo darbe pagrindinis baudimo tikslas yra auklėtinio pataisymas ir jog pagal šitą tikslą dera tvarkyti bei vykdyti visa bausmių sistema, reiškia, juo vadovaujantis, turi būti parinktos bausmių rūšys, nustatytos baudimo sąlygos ir pačios bausmės pritaikomos bei vykdomos. Gerą auklėtoją pažinsime visai lengvai iš jo pataisomųjų bausmių sistemos, ir apie tai nevalia pamiršti niekam, kas turi reikalo su ugdomuoju darbu mokykloje.

Pirm negu kalbėti apie pataisomųjų bausmių rūšis, pritaikymą ir vykdymą, turiu visų pirma nustatyti bendriausias jų savybes. Bausmė yra dažniausiai neišvengiama blogybė ir todėl pedagoginėje bausmėje turi visuomet glūdėti tendencija patapti su laiku nereikalinga. „Viena turėtume visi gerai žinoti, – sako vienas pedagogas, – mes baudžiame tam, kad nebeturėtume daugiau bausti". Pirma tad pataisomosios bausmės savybė yra linkmė į pasinaikinimą. Ir iš tikro, jei bausmė pataiso auklėtinį, ji tuo pačiu tampa nebereikalinga ateityje. Toliau, kaipo pataisomoji, bausmė turi būti teisinga. Neteisinga bausmė ne tik nepataiso, bet dargi demoralizuoja. Bausmės teisingumas reikalauja, kad nusižengimas būtų tikras, o ne tariamas; kad nusižengęs auklėtinis suprastų savo nusižengimą ir prisiimtų bausmę kaipo teisingą savo nusižengimo išdavą. Tre-

čia pagrindinė pataisomosios bausmės savybė yra jos priimamumas nusižengusiam auklėtiniui. Jei auklėtinis neprisiima bausmės, kaipo neteisingos, nesupranta sąryšio tarp sulaužyto principo ir atitaisomojo veiksmo ir neatlieka gera valia uždėtos bausmės, bausmė neturi pataisomosios reikšmės ir kuo daugiausiai gali turėti atitaisymo arba atgrasymo prasmės. Taigi trys pagrindinės pataisomosios bausmės savybės yra, pirma, jos linkmė pasidaryti nebereikalinga, antra, jos teisingumas, ryškiai aiškus tiek auklėtojui, tiek ir baudžiamajam auklėtiniui, ir trečia, jos priimamumas pastarajam, arba pastarojo nusistatymas priimti bausmę su įsitikinimu ir atlikti ją gera valia.

Iš kitų mažiau svarbių auklėjamosios bausmės kokybių galima dar nurodyti tokias. Bausmė privalo būti reta ir minimalinė. Dažnas baudimas atbukina auklėtinių jausmus ir verčia nuolat eiti nuo mažesnių prie didesnių bausmių. Kaipo neišvengiama blogybė, bausmė privalo būti minimalinė, t. y. neišeiti iš būtinai reikalingų ribų. Jei, pavyzdžiui, pakanka sudrausti mokinys rimtu nepasitenkinimo žvilgsniu, nėra reikalo pareikšti žodžiu savo papeikimo. Jei pakanka išreikšti žodžiu savo papeikimas, nėra reikalo bausti smarkesniu būdu. Baudimas, kad būtų sėkmingas, neprivalo būti nei per ilgas, nei per trumpas. Ilgai trunkanti bausmė nelengvai gali būti kontruoliuojama, gali iššaukti atkaklų pasipriešinimą iš baudžiamojo pusės arba pavergti jį į sunkaus nusiminimo stovį. Per trumpas baudimas gali būti mažai sėkmingas, o kartais gali sudaryti auklėtinyje įspūdžio, kad jam tuoj norima atlyginti už bausmės nemalonumą.

Bausmė turi būti, toliau, rimta; ji neprivalo turėti savyje nieko, kas pašiepia arba pažemina žmogaus vertę. Pajuokimas nesiderina su auklėjamąja bausme ir todėl nėra leistinas jokiu atveju. Nebent švelni, bet ne pikta ironija, arba, geriau pasakius, tam tikras humoras kartais gali atstoti moralizuojantį pamokymą arba papeikimą ir tuo pačiu baus-

mę; bet reikia konstatuoti, maža kas yra gabus tokiai ironijai. Be to, bausmė privalo būti nežalinga tiek fiziniu, tiek ir doriniu būdu. Tai savaime aišku, kalbant apie auklėjamąsias arba pataisomąsias bausmes.

Kai kalbama apie bausmių rūšis, reikia žinoti, jog baudimo pradžia glūdi dažnai jau psichologinėje auklėtojo reakcijoje prieš auklėtinio nusižengimus. Nepasitenkinimo gestas, o ypač auklėtojo žvilgsnis, apie ką buvo jau minėta, yra kartais pakankama bausmė už netikusius auklėtinių pasielgimus. Šitose tyliose nepasitenkinimo arba įspėjimo išraiškose, tinkamai pavartotose, gali būti daug daugiau drausminančios galios, negu paprastai manoma. Šitomis priemonėmis rimtas mokytojas sugebės geriau valdyti gausią klasę nekaip mokytojas rėksnys, plūstąs dosniai žodžiais dėl kiekvieno mažmožio. Vis dėlto reikia pripažinti, jog tinkamai pavartotas žodis bus jau stipresnė baudimo rūšis. Įspėjimas, papeikimas, grūmojimas yra vis smarkesnės priemonės, kurios dažniausiai yra vartojamos baudžiamosios drausmės reikalui. Reikia saugotis, kad šitos baudimo priemonės neįeitų į įprotį, nes tuomet jos nustoja veikusios reikiamu būdu ir tuo pačiu mažina auklėtojo autoritetą ir atbukina auklėtinio klusnumo jausmą.

Iš vartojamų mokykloje bausmių priminsiu dar blogo laipsnio pažymėjimą iš elgesio ir stropumo, blogai atlikto darbo ištisą atitaisymą, mokinio užlaikymą mokykloje po pamokų, baudžiamojo mokinio prisistatymą aukštesnei vyresnybei, viešą papeikimą prieš visą mokyklą, pasiskundimą tėvams arba globėjams, laikiną pašalinimą iš mokyklos ir kartais net praktikuojamą įstatymų numatytais atsitikimais mokinio atidavimą į pataisomuosius namus.

Šiais laikais galima jau laikyti galutinai pasmerktu fizinį baudimą veiksmu mokykloje. Užtat vis dėlto yra dar pedagogų, kurie yra linkę toleruoti arba sąmoningai toleruoja fizines bausmes priešmokykliniame amžiuje, kai auklėti-

nio sąmoningumas nėra dar tiek išsivystęs, kad fizinė bausmė galėtų nepataisomai įžeisti žmogaus ambiciją. Tačiau ir panašiu atveju reikia konstatuoti, jog fizinės bausmės neišvengiamumas yra ne tiek auklėtinio, kiek auklėtojo kaltė. Prityręs ir sumanus auklėtojas, ugdąs vaiką nuo pat mažens, sugebės išvengti fizinių bausmių, jungdamas su netikusiais auklėtinio pasielgimais kitokias nemalonias išdavas, turinčias auklėjamųjų bausmių reikšmės. Yra juk patirta, jog juo sumanesnis ir gabesnis yra auklėtojas, juo idealesnė ir švelnesnė yra jo drausminimo ir todėl baudimo sistema. Jei tad kas sakosi negalįs apsieiti vaikų ugdyme be fizinių bausmių, jis prisipažįsta tuo pačiu nesugebąs tinkamai arba pakankamai tobulai dirbti ugdomąjį darbą. Bet iš kitos pusės, jei kas atsisakytų visai nuo baudimo priemonių ir pataikautų visiems žemiems žmogaus prigimties polinkiams, tai panašus elgimasis vaikų ugdyme ne tik nebūtų nė kiek geresnis už fizinių bausmių vartojimą, bet dargi atneštų gyvenimo praktikoje tokių neigiamųjų vaisių, palyginus su kuriais taikomų vaikams fizinių bausmių neigiamosios išdavos yra niekai. Taigi, jei galima kartais toleruoti fizines, žinoma, nežalingas tiesioginiu būdu bausmes, tai tik palyginant su dar blogesnėmis drausminimo priemonėmis ir dargi atžvilgiu į tuos auklėtojus, kurie ugdomąjį darbą dirba iš prigimties, bet ne iš profesijos. Pašauktajam iš profesijos auklėtojui fizinės bausmės jokia prasme nepritinka, nes iš jo galima reikalauti, kad jis sąmoningai pasirinktų ir meniškai įprastų taikyti aukštesnę baudimo sistemą.

Baigdamas šitos plačios ir svarbios problemos trumpą apžvalgą, turiu dar pasakyti keletą žodžių apie bausmės pritaikymą bei vykdymą. Visų pirma sąmoningumo amžiuje tik tie pasielgimai gali būti baudžiami, kurie turi savyje dorinio blogumo; būtų todėl netikslinga ir neteisinga bausti auklėtinius už pasielgimus ar apsileidimus, kuriuo-

se nėra blogos valios ir kurie yra išdavos kokių nors pateisinamų priežasčių, pavyzdžiui, auklėtinio nenormalumo, neatsargumo, per mažo gabumo, nepalankių gyvenimo sąlygų ir t. t. Šitas reikalavimas ištirti nusižengimo tikras priežastis veda prie kito reikalavimo, būtent individualizuoti bausmes pagal konkretines nusižengimo aplinkybes ir pagal nusižengusiojo asmenį. Bausmė turi būti proporcinga kaltei, bet sykiu ji turi atitikti individualines auklėtinio ypatybes: ir jo amžių, ir jo lytį, ir jo būdą, ir jo temperamentą, ir jo sveikatos stovį. Proporcingo bausmės individualizavimo principas kelia tarp kitko reikalavimą, kad bausmė kiek galint būtų artinama prie prigimtosios bausmės, kaip pastarąją suprato Rousseau arba Spenceris. Bet kaip jau buvo sakyta, šitas reikalavimas reikia suprasti labai atsargiai. Pagaliau bausmės pritaikymas privalo būti vykdomas iš auklėtojo pusės bešališkai, ramiai, su tvirtu pasiryžimu ir sykiu su gera intencija. Auklėtinis neprivalo matyti baudžiamajame auklėtojo pasielgime nei svyravimo, nei šalutinio arba šališko motyvo, nei pasipiktinimo. Gera, jei jis gali patirti iš auklėtojo pasielgimo, kad šis tik pildo savo prievolę pats prisispyręs prie šito nemalonaus darbo ir pats kentėdamas už savo auklėtinio nusižengimą. Žodžiu tariant, pačiame baudimo vyksme auklėtinis turi patirti savo auklėtojo širdingą gerumą, o ne šaltą jo abejingumą. Taip bausti savo auklėtinius, žinoma, nėra lengvas dalykas, nes tam reikalinga nemaža širdies ir takto. Tačiau ir mažos dovanos gali didėti, kai su jomis susijungia gera valia ir tikras nusimanymas. Bet svarbiausia baudžiamojoje drausmėje nepamiršti, jog jinai tėra vien neišvengiama blogybė, kuri kiek galint privalo būti atstota numatomąja drausme. Ypač svarbu vengti bausmių gausumo. „Nėra prirodyta, – sako Matthias, – kad drausmė tampa geresnė didelio baudimo priemonėmis. Kas gali ir nori matyti, greičiau pastebės, jog apylinkėse ir mokyklose, kur daugiausia yra baudžiamųjų

nustatymų ir daugiausia yra pritaikoma bausmių, drausmė iš tikro yra liūdnoje padėtyje"*. Ir tai įvyksta todėl, kad bausmė, Dévaud pasakymu, tegali būti išimtis, bet ne taisyklė.

Išvidinės protinimo sąlygos

Ėmęs tyrinėti protinimo organizaciją, ėjau šitokiu keliu. Iš pat pradžios buvo nustatyta, kaip reiškiasi organizuotas protinimas mokykloje, nusakiau trumpai materialines mokyklos aplinkybes, iš kurių mokyklos rūmai, klasė, klasės baldai ir mokomosios priemonės yra svarbiausios. Kai visa tai yra jau parūpinta, į mokyklą ateina mokytojas ir mokiniai. Pirm negu prasideda protinimas, reikalinga yra ištisa sąlygų eilė tiek iš mokytojo, tiek ir iš mokinių pusės. Pirmosios sąlygos pareina, taip sakant, iš viršaus, antrosios iš vidaus. Visų pirma mokytojas turi būti tinkamai pasiruošęs. Paskui jis organizuoja klasę, nustato darbo santvarką ir vykdo visame mokyklos gyvenime tvarką bei drausmę. Dabar jau mokiniai gali sueiti klasėje į pamoką, bet čia jau jiems keliami tam tikri reikalavimai, nes mokslo sėkmingumui reikalingas yra tam tikras mokinių nusiteikimas bei nusistatymas, arba išvidinės protinimo sąlygos. Šituodu dalyku – mokinių nusiteikimas bei nusistatymas, – reikalingu protinimosi vyksmui, galima išreikšti dviem žodžiais, kuriais yra susidomėjimas ir dėmėjimasis. Kitaip tariant, mokinys turi susidomėti mokomuoju dalyku ir dėmėtis, kai jis yra dėstomas. Dalyko įdomumą turi atitikti mokinio dėmesys; ir mokinys paprastai dėmisi tai, kuo jis yra susidomėjęs, nes dalyko įdomumas ir yra mokiniui tasai akstinas, kuris ragina jį dėmėtis, kai dalykas yra tiriamas arba dėstomas. Taigi susidomėjimas ir dėmesys ir yra tiedvi pagrin-

* *Matthias A.* Praktische Pädagogik. – München, 1913. – P. 224.

dinės išvidinės protinimo sąlygos, kurios man tenka iš eilės panagrinėti.

Susidomėjimas

Turiu visų pirma paaiškinti, jog terminas „susidomėjimas" reiškia čia tą pat, ką ir „susiinteresavimas". Kitos kalbos vartoja šitoje vietoje intereso terminą: prancūzai kalba čia apie *l'intérêt*, vokiečiai apie *das Interesse*, rusai – интерес. Šitas lotyniškos kilmės terminas turi paprastai dvejopos prasmės – pasyvinės ir aktyvinės, t. y. gali reikšti ir tą gėrybę, kurios dėlei dalyku susiinteresuota, ir patį susiinteresavimo veiksmą, t. y. interesas reiškia ir dalyko įdomumą, ir susidomėjimą. Iš kitos pusės, žodis „dėmesys" reiškia tą pat, ką prancūzų *l'attention*, vokiečių *die Aufmerksamkeit* ir rusų внимание.

Jei dabar norėtume nustatyti pagrindinį santykį tarp įdomumo, susidomėjimo ir dėmesio, tai turėsime pasakyti, jog *įdomumas yra sąlyga susidomėjimui, ogi susidomėjimas – dėmėjimuisi, arba dėmesiui.* Tiesa, galima dėmėtis mokomąjį dalyką ne dėl įdomumo, bet iš drausmės, iš prievolės, bet lengva yra pastebėti, jog vien dėmesys, paremtas susidomėjimu dėl dalyko įdomumo, tėra lengvas ir vaisingas. Štai kodėl iš dviejų nurodytų išvidinių protinimo sąlygų mokinio susidomėjimas dalyku yra ankstybesnė sąlyga už jo dėmėjimąsi arba dėmesį.

Kalbant apie susidomėjimą, reikia ištirti klausimus, kokie yra veikiamieji susidomėjimo akstinai, kokios yra tiesioginės susidomėjimo išdavos arba jo reikšmė ir kaip dera žadinti ir palaikyti mokiniuose susidomėjimo stovį. Iš to, kas jau pasakyta, galima buvo pastebėti, jog bendra susidomėjimo priežastis yra dalyko įdomumas, nes yra aišku, jog negalima susidomėti abejingu arba neįdomiu dalyku, nors galima dėmėtis neįdomų dalyką iš reikalo. Tik įdo-

mus dalykas ir būtent todėl, kad jis yra įdomus, gali iššaukti savaimingo susidomėjimo, nereikalaujančio jokio ypatingo prisivertimo; bet tuoj kyla naujas klausimas, būtent, kas padaro, kad dalykas yra įdomus arba tik yra laikomas įdomiu. Įdomus yra mums dalykas, turįs kokios nors vertės – teorinės, praktinės arba estetinės. Tai, ką mes laikome kokia nors prasme gėrybe arba vertybe, tuo pačiu patraukia savęsp mūsų protą, valią arba jausmus ir todėl yra vadinama įdomiu dalyku. Faktinai įdomumas glūdi ne tik pačiam dalyke ir ne tik mūsų dalyko vertinime, bet dalyko santykyje su mūsų asmeniu arba net atvirkščiai – mūsų asmens su dalyku; tai, kas įdomu vienam, neįdomu kitam; kas labai įdomu vienam, mažai įdomu kitam ir t. t. Taigi įdomumas glūdi vertinamajame santykyje tarp dalyko ir asmens. Tai svarbu laikyti galvoje, norint sužadinti mokinyje susidomėjimą dalyku. Mokytojas tokiu atveju turi imti matu ne savo asmenį, bet savo mokinio asmenį arba mokinio asmens santykiavimą su mokomuoju dalyku. Tik numatydamas šitą santykiavimą, mokytojas gali atvaizduoti ir nusakyti dalyką tokiu būdu, kad jis būtų mokiniui įdomus ir tuo pačiu sužadintų jo susidomėjimą.

Taigi niekados neprivalu pamiršti, jog dalyko įdomumas, kaipo glūdįs jo santykiavime su asmeniu, yra, iš vienos pusės, subjektyvi apraiška, pareinanti nuo asmens ypatybių. Iš čia dera išvesti taisyklę, jog norint padaryti dalyką įdomų mokiniui, reikia šitas dalykas pastatyti, taip sakant, į subjektyvius santykius su jo asmeniu. Kitaip tariant, matuojant dalyko įdomumą ir keliant jį aikštėn, mokytojas turi mintinai pasistatyti savo mokinių vietoje. Tik pastatęs save mintinai savo mokinių vietoje, mokytojas sugebės surasti priemonių padaryti dalyką įdomų savo mokiniams ir šiaip jau parinkti akstinų jiems suįdominti juo. Čia reikės skaitytis ir su mokinių amžiumi, ir su jų išsilavinimu, ir su jų gabumais, įpratimais, darbingumu, simpatijomis ir antipatijomis

ir t. t., nes nuo viso šito pareina tai, ar dalykas bus mokiniams įdomus, ar ne.

Bet jei tas, kas pareina įdomumui nuo mokinių, yra subjektyvus įdomumo momentas, tai iš antros pusės, tai, kas pareina nuo paties dalyko, sudaro objektyvų dalyko įdomumo momentą. Juo ryškiau yra iškeltos aukštėn charakteringos dalyko ypatybės, juo didesnei žmonių daugybei jis yra įdomus. Savo ryškiu ypatingumu dalykas tarsi užsimeta žmogui arba verčia jį savimi susidomėti. Todėl mokytojas, norėdamas atsiekti tikro susidomėjimo iš mokinių pusės, turi kreipti dėmesio ne tik subjektyviai, bet ir objektyviai įdomumo pusei. Tik sujungimas šitų dviejų momentų suteikia daugiausia galimo efekto, t. y. intensyvaus arba įtempto susidomėjimo. Kitaip tariant, susidomėjimo įtampa didėja, jungiant subjektyvų ir objektyvų įdomumo momentus.

Reikia dar priminti, jog susidomėjimo akstinai esti tiesioginiai ir netiesioginiai. Tiesioginį veikiamąjį susidomėjimo akstiną turėsime tada, jei dalykas yra laikomas įdomiu dėl jo paties ypatybių. Pavyzdžiui, kam nors įdomus yra kalbos mokslas pats iš savęs, būtent savo fonetine arba morfologine puse; čia turime tiesioginį veikiamąjį susidomėjimo akstiną. Bet gali atsitikti ir net dažnai atsitinka, kad kalbos mokslas nėra žmonėms įdomus pats iš savęs. Jei juo vis dėlto domimasi, tai vien kaipo priemone atsiekti kitam, tolimesniam tikslui. Pavyzdžiui, dažnai pasitaiko, kad žmonės domisi kalba ir jos mokosi tikslu paskui skaityti parašytą šita kalba literatūrą arba net kalbėti šita kalba nuvykus į kraštus, kur ji vartojama. Čia jau veikiamasis susidomėjimo akstinas yra ne tiesioginis, bet netiesioginis. Žodžiu tariant, kai dalykas yra laikomas vertybe dėl jo paties, turime tiesioginį įdomumą. Kai dalykas yra telaikomas priemone tiesioginei vertybei atsiekti, turime netiesioginį įdomumą. Pedagoginiu atžvilgiu tiesioginis įdomumas yra daug sėk-

mingesnis už netiesioginį įdomumą, arba kitaip tariant, tiesioginis susidomėjimo akstinas yra stipresnis už netiesioginį susidomėjimo akstiną. Savaime tad suprantama, jog mokytojas turi kiek galėdamas ieškoti savo mokiniams tiesioginių susidomėjimo akstinų. Todėl, pavyzdžiui, nepakanka guosti mokiniai viltimi, kad jie pramokę svetimos kalbos galės kada nors ja pasinaudoti, skaitydami šitos kalbos literatūrą ar kalbėdami ja su svetimos šalies žmonėmis. Einant kalbos mokslą, reikia dargi žadinti daugiausia tiesioginio įdomumo, keliant aikštėn kalbos ypatumą, jos gražumą, parenkant įdomių iš savęs pavyzdžių ir nagrinėjamų tekstų. Guosti mokiniai viltimi, kad kada nors iš kalbos mokslo bus naudos, yra, suprantamas dalykas, visai išmintinga, bet to nepakanka, kai tenka iš dienos į dieną, iš pamokos į pamoką palaikyti mokinių susidomėjimas kalbos mokslu. Apskritai galima laikyti bendru pedagoginiu principu reikalavimas, kad protinimo vyksmas būtų įdomus mokiniams, nes įdomumas tarsi gyvas šaltinis gaivina šitą sunkų ir sudėtingą darbą.

Antras numatytas klausimas liečia susidomėjimo išdavas. Čia svarbu nusimanyti, koks yra pedagoginis susidomėjimo reikšmingumas. Ką tik buvo pasakyta, jog įdomumas gaivina protinimo darbą. Dabar turiu pridėti, jog įtemptasis susidomėjimas, kyląs iš įdomumo, yra džiaugsmingo bei sėkmingo darbo sąlyga. Visų pirma susidomėjimas yra asmens savaimingo veiklumo pradžia. Darbo įdomumas pajudina žmogaus psichiką be jo paties pastangų: susidomėjimas dažniausiai ir yra savaiminga žmogaus psichikos reakcija arba atveika į įdomumą. Iš antros pusės, šitoje žmogaus psichikos atveikoje yra džiaugsmingumo prado, kadangi įdomus dalykas visuomet yra pergyvenamas kaip tam tikra vertybė arba gėrybė, kuri šiaip ar taip pajėgia patenkinti kokį nors mūsų reikalą. Iš čia kyla džiaugsmingas asmens veiklumas, kuris iš savaimingos at-

veikos pereina į samoningą nusistatymą, reiškia, į sėkmingą darbą. Pridursiu šia proga, jog mūsų filosofijos supratimu, veiklumas yra tobulumo ir todėl laimės sąlyga. Tai yra išreiškiama lotyniškai formule, skelbiančia, jog *operatio est perfectio rei* – „veiksmas yra daikto tobulumas", ir reikia pripažinti, jog šita tezė pasitvirtina ne tik ontologiniu, bet ir psichologiniu arba grynai praktiniu būdu, nes aktyvus mūsų esybės nusistatymas yra būtina mūsų tobulumo bei laimės sąlyga. Šitas bendras ontologinis ir psichologinis dėsnis randa sau pritaikymo pedagoginėje srityje, kai kalbama apie susidomėjimo reikšmingumą. Susidomėjimas yra asmeniui savaimingo veiklumo pradas ir todėl jis yra irgi darbo sėkmingumo ir darbo džiaugsmingumo sąlyga. Susidomėjimas verčia mokinio asmenį aktyviai dalyvauti protinimosi darbe, išvystyti jame savo pajėgas ir rasti šitame darbe pasitenkinimo bei malonumo. „Interesas, – sako prof. Dévaud, – tai dvasios apetitas". Ir iš tikro be šito dvasinio apetito sunku tikėtis, kad protinimo darbas būtų mokiniui malonus ir sėkmingas; todėl prof. Dévaud toliau sako, jog „niekas neįeina į individą, niekas nėra jo asimiliuojama, arba pasisavinama, kas pirma nėra jo prisiimta. Bet niekas nėra prisiimama be priėmimo motyvo, būtent be intereso. Juo stipresnis yra interesas, juo dažnesnės ir sėkmingesnės yra pastangos; ogi juo sėkmingesnės yra pastangos, juo pilnesnė bei pastovesnė įvyksta medžiagos asimiliacija". Remiantis šituo pedagoginiu susidomėjimo reikšmingumu ir yra keliamas reikalavimas, kad protinimo vyksmas būtų daromas įdomiu, kad tiesioginis įdomumas kur ir kiek galima atstotų netiesioginį įdomumą, kad dėstymas skaitytųsi su mokinių faktinių interesų plotu ir šitiems interesams pritaikytų pateikiamąją mokslo medžiagą.

---

* *Dévaud E.* Guide de l'enseignement primaire, théorique et pratique. Didactique générale. – Fribourg, 1917. – P.55, 68.

Po to, kas buvo pasakyta paskutinį kartą, kyla klausimas, ar iš to, kad dalyko įdomumas ir mokinio susidomėjimas juo yra protinimo darbui ypatingo sėkmingumo bei džiaugsmingumo sąlyga, seka, kad protinimosi darbas perdėm ir visados privalo būti mokiniui įdomus ir todėl malonus? Kai kurie pedagogai iš tikrųjų darė šitą išvadą. Bet reikia čia prisiminti, jog ugdymas apskritai turi ruošti žmogų realiam gyvenimui, t. y. tokiam gyvenimui, kokiu jis iš tikro yra su savo malonumais ir nemalonumais, su savo vargais ir džiaugsmais, su savo netobula laisve ir su dažna faktina prievarta. Kas išeitų, jei ugdymo jaunosios kartos tebūtų ruošiamos tik taip, tarsi gyvenime visa kas yra malonu, lengva, džiaugsminga, laisva, t. y. kiekvienas vyksta be faktinos prievartos ten, kur tinkamas. Išeitų iš to kaip tik tai, kad jaunosios kartos nebūtų paruoštos tikram realiam gyvenimui, kad jos nepajėgtų šito gyvenimo suvaldyti ir pakreipti jo sąmoningai į vėžes, kuriomis jis privalo eiti, ir kad jos pagaliau taptų realaus gyvenimo auka. Žodžiu tariant, taip paruoštos naujos kartos ne tik nevadovautų gyvenimui, bet būtų pačios pripuolamai gyvenimo nešamos su jo tėkme, kas, aišku, žmogui nėra visai normalus dalykas. Todėl ugdymo vyksme auklėtiniai privalo būti įpratinti dirbti ne tik malonų, bet ir nemalonų darbą, domėtis ne tik tuo, kas yra įdomu iš savęs, bet ir tuo, kas turi būti įdomu dėl kokios nors aukštesnės idėjos, t. y. domėtis ne tik tiesioginiu, bet ir netiesioginiu dalyko įdomumu. Visas tik klausimas suvedamas prie to, kaip to pasiekus kuo tikslingiausiu būdu be nereikalingo auklėtinių varginimo ir kankinimo, be pavojingo gundymo jų kantrumo, patvarumo, žodžiu tariant, geros valios. Čia, aišku savaime, privalu turėti daug auklėjamojo takto, daug sugebėjimo žadinti aukštesnius idealinius polinkius ir motyvus, įkvėpti pasiryžimą dirbti ne tik tai, kas įdomu, bet ir tai, kas privalu. Tai, žinoma, bus sunkiau pasiekti vaikų amžiuje, kai vei-

kiamaisiais motyvais dažniausiai yra malonios emocijos, bet užtat galima tikėtis geresnių rezultatų jaunuolių amžiuje, kai protingi motyvai ima vaidinti jau nemažą rolę; todėl sulig tuo, kaip auklėtinis bręsta, galima vis drąsiau maišyti subjektyvų įdomumą su objektyviu, tiesioginį su netiesioginiu ir reikalauti dirbti ne tik tai, kas malonu, bet ir tai, kas privalu iš protingo motyvo.

Tai, kas čia pasakyta apie ugdymą apskritai, turi reikšmės ir protinimo darbui atskirai. Faktinai nėra galima padaryti visas protinimosi darbas įdomiu objektyvia ir tiesiogine prasme. Kiekvienam mokiniui, kad ir geriausiose sąlygose ir pas geriausią mokytoją, visuomet atsiras dalykų, kurie nėra jam įdomūs arba nėra įdomūs tiesioginiu būdu. Ir to pakanka, kad šita proga pratintume mokinius dirbti ne tik tai, kas įdomu bei malonu, bet ir tai, kas privalu. Pavyzdžiui, mokiniams einant kokį nors dalyką, gali būti įdomus tam tikras atskiras atsitikimas arba atskiras dalyko atžvilgis. Ar reiškia, kad turime palikti nuošaliai nenušvietę kitus atsitikimus ir kitus atžvilgius, nepraplėtę subjektyvaus mokinių akiračio objektyvesniu būdu įdomiais dalykais? Privertę juos tam tikru būdu susidomėti šiais dalykais, mes galime praplėsti jų akiratį ir paskui jau jiems patiems šitie dalykai gali patapti subjektyviai įdomiais dalykais. Jei leistume mokiniams domėtis tik tuo, kas jiems rodos įdomu, mokinių akiratis visam laikui pasiliktų vienašalis ir jų žinios niekados negalėtų sudaryti sistemingos visumos. Taigi įdomumo principas neturi protinime nelygstamosios reikšmės. Jei faktinai negalima išlaikyti ištisame protinimo plote, jis ir principialiai neprivalu išlaikyti visuose be išimties protinimo darbuose. Tačiau šitų atvejų, kur jis faktinai negalima išlaikyti, visai pakanka, kad protinimas būtų vedamas ne tik įdomumo, bet ir prievolės motyvu. Pagaliau įdomumo motyvas yra labiau privalomas pradiniame protinimo tarpsnyje negu subrendimo metu, kai prie-

volės supratimas ir valios stiprumas užsitarnauja didesnio pasitikėjimo.

Trečias numatytas klausimas apie susidomėjimą buvo formuluotas žodžiais: „Kaip dera žadinti ir palaikyti mokiniuose susidomėjimo stovį". Pirmas rūpestis, kurio čia gali būti, turi neigiamosios prasmės; būtent yra svarbu pašalinti kliūtys, kurių esti susidomėjimui. Susidomėti dalyku kliudo visų pirma įvairių įvairiausi nemalonūs įspūdžiai, pavyzdžiui, nuovargis, šaltis, alkis, troškulys ir šiaip jau stipresni jausmai, smarkiai jaudiną mokinių psichiką. Antra vertus, svarbu yra pašalinti išorinės išsiblaškymo priežastys, t. y. visa tai, kas jaudinamuoju būdu veikia išviršines mūsų jusles, pavyzdžiui, stipresni garsai, nepaprasti vaizdai, kurie patraukia savęsp mokinių dėmesį. Dėl šitos priežasties į klasę neprivalu gabenti nepaprastų daiktų, kurie nėra tuo pačiu laiku mokomosios priemonės ir kurie tačiau gali žadinti mokinių smalsumą.

Kai yra pašalintos kliūtys, kurių gali būti susidomėjimui, dera pasirūpinti sužadinti mokinių psichikoje palankų susidomėjimui nusiteikimą. Šitas palankus susidomėjimui nusiteikimas pereina mokiniams žymia dalimi nuo paties mokytojo. Jei pats mokytojas mėgsta savo dalyką, yra pats juo susidomėjęs, jis tuo pačiu įteigia susidomėjimo savo mokiniams. Jo susitelkimas ir gėrėjimasis savo dalyku savaime persiteikia mokiniams. Sulig tuo, kaip jis yra pasiruošęs jiems ką nors aiškinti, jie atjaučia lūkestį kažko įdomaus ir naujo. Šitas laukimo stovis ir yra paruošiamasis dėmesys, kuris taiso kelią intensyviam susidomėjimui ir aktyviam dėmėjimuisi. Paruošiamąjį dėmesį mokytojas gali dar sustiprinti trumpu įspėjimu apie dalyką, kuris bus dėstomas, jo pavadinimu arba pažymėjimu tokiu būdu, kad pats naujo klausimo pastatymas sužadintų mokinių psichikoje aktyvų nusistatymą į dėstomąjį dalyką. Kai visa tai yra pasiekta, tai yra, kai susidomėjimas dalyku yra jau paruoštas,

svarbu pats dalykas dėstyti įdomiu būdu. Čia irgi privalu išlaikyti ištisa reikalavimų eilė.

Visų pirma mokytojui tenka skaitytis su visu tuo, nuo ko pareina subjektyvus įdomumo momentas, būtent su mokinių amžiumi, gabumais, išsilavinimu ir t. t. Kad būtų įdomus, mokymas neprivalo siekti aukščiau, kaip kad išgali intelektualinės mokinių pajėgos. Įdomus tegali būti mokymas, kuris laiduoja pažangaus išsivystymo sąlygas. Antra vertus, pradedamuoju punktu pažangus mokymas privalo imti faktinus mokinių interesus. Mokinių gyvenimas verčiasi tam tikrose ribose, tam tikrų interesų srityje. Jei mokymas su šitais interesais nesiskaito, arba bent nestato į sąryšį su jais dėstomųjų dalykų, tai šitie dalykai toli gražu ne visuomet gali būti mokiniams įdomūs. Taigi privalu rišti protinimas su gyvais mokinių reikalais, žodžiu tariant, su tuo, kas sudaro jų gyvenimo turinį.

Nereikia tačiau pamiršti, jog žmogaus gyvenime turi teisių ne tik įpratimai, bet ir naujovės pageidavimai. Dažnai dalykas yra idomus kaip tik todėl, kad jis yra naujas, nematytas, nepaprastas, žodžiu tariant, egzotiškas. Iš psichologijos žinoma, jog žmogaus gyvenime sykiu reiškiasi simpatijos ir antipatijos, panašumo ir kontrasto dėsniai ir todėl nedera apie tai pamiršti ir protinimo darbe. Trečia, yra naudinga, taip sakant, įskoninti netiesioginis dalyko įdomumas sąryšiu su tiesioginiu jo įdomumu. Tai buvo jau paaiškinta kalbos mokslo pavyzdyje; būtent mes matėme, jog įdomumas, kurio esama dėl kalbos mokymo tikslo, reikia sustiprinti tiesioginiu kalbos įdomumu, kylančiu iš jos fonetinių, morfologinių arba literatūrinių ypatybių.

Ketvirta, privalu žadinti džiaugsmingas užsidegimas prie darbo ir pasitikėjimas jo sėkmingumu, nes tik darbas, kuris siūlo gerų vaisių ir tikslo atsiekimą, yra malonus ir įdomus darbas.

Penkta, dera išlaikyti dalyko išvystyme logingą minčių

eigą. Tik šitokis minčių sąryšis pagauna mokinių mintį ir neša ją reikiama pakraipa. Tik esant logingai minčių eigai dėstomasis dalykas įgauna tinkamo aiškumo ir suteikia lengvo pasisavinimo įspūdį.

Pagaliau yra dar keletas svarbių sąlygų, nuo kurių pareina intensyvus susidomėjimas dėstomuoju dalyku, bet apie jas bus platesnės kalbos tam tikrose vietose. Yra tai, pirma, dėmesio palaikymas reikiamoje įtampoje; apie tai bus kalbama sąryšyje su klausimu apie dėmesį apskritai. Antra sąlyga yra mokymo vykdymas pagal didaktines asimiliacijos taisykles; apie tai plačiai kalbama protinimo metodologijoje. Trečia sąlyga yra nuolatinis mokinio aktyvumo žadinimas protinimo darbe. Apie tai teks man šis tas pasakyti, reziumuojant mūsų pratybų darbus apie darbo principą ir darbo mokyklą.

Dėmesys

Antra išvidinė protinimo sąlyga, kuria privalome toliau susidomėti, yra, kaip žinome, dėmesys. Tikrai sakant, dėmesio problema įeina didžiausiu savo plotu į pedagoginę psichologiją. Vis dėlto šitoje vietoje man tenka trumpai nusakyti dėmesio klausimą sąryšy su mokyklinio protinimo organizacija.

Visų pirma šį tą pasakysiu apie tai, kas yra dėmesys ir kokių yra jo rūšių. Trumpai tariant, dėmesys yra mūsų sąžinės suspietimas viename arba net nedaugelyje dalykų ir visalaikis pašalinimas iš jos židinio visų kitų dalykų. Dėmesio priešingybė yra išsiblaškymas, t. y. negalėjimas pastoviai sutelkti sąmonę viename arba keliuose dalykuose. Išblaškyta sąmonė šokinėja iš vieno dalyko prie kito, kadangi yra kuo įvairiausių įspūdžių, vaidinių, minčių be paliovos nešama vis tolyn ir tolyn.

Su išsiblaškymu nedera maišyti distrakcijos, kuria pasi-

žymi dažnai žmonės, užsiėmę arba užsimąstę viena kuria idėja arba vienu kuriuo rūpesčiu. Toks išskiriamasis domėjimasis vienu dalyku iššaukia nepabojimą kitų dalykų arba užsimiršimą atžvilgiu į pastaruosius. Nemaža yra žinoma anekdotų apie gyvenimo užuomaršas mokslininkus, kurie, atsidėję išskiriamai vienai kuriai idėjai, pamiršdavo apie reikalingiausius dienos rūpesčius ir nepabodavo, kas dėdavosi aplink juos. Pavyzdžiui, pasakoja vienas šv. Tomo amžininkas, jog jam pakako sutelkti savo mintį filosofinėje spekuliacijoje, kad jis nejaustų skausmo nuo daromos jam operacijos. Faktinai toks užsimiršimas nėra išsiblaškymas, bet tik vienašalis nepaprastas dėmesio suspietimas viename dalyke su vienalaikiu pašalinimu iš sąmonės židinio visų kitų dalykų. Taigi dėmesio sutelkimas viename dalyke yra sykiu išskyrimas iš sąmonės židinio visų kitų dalykų, tuo tarpu išsiblaškymas yra sąmonės šokinėjimas iš vieno dalyko prie kito be jos susispietimo viename kuriame dalyke.

Yra pastebima ištisa dėmesio rūšių eilė. Visų pirma kilmės atžvilgiu dėmesys esti savaimingas ir valingas. Savaimingą arba pasyvų dėmesį gauname tada, kai dalyko veikmės į mūsų sąmonę pakanka dėmesiui sutelkti. Valingą arba aktyvų dėmesį turime tada, kai sąmonė yra sutelkiama viename dalyke mūsų valios veiksmu. Pirmuoju atveju dalyko įdomumas priverčia mus juo domėtis be jokių pastangų iš mūsų pusės. Antruoju atveju reikalingos yra mūsų valios pastangos, kad galėtume pergalėti išsiblaškymą arba jaudinančią kitų dalykų veikmę į mūsų dėmesį. Kai vaikas su pamėgimu susidomėjęs ir susitelkęs klauso įdomios pasakos, turime savaimingo dėmesio pavyzdį. Kai mokinys atsidėjęs prisispiria namie atlikti sunkią ir neįdomią pamoką, reikalaujančia įtempto dėmėjimosi, turime valingo dėmesio pavyzdį. Objekto atžvilgiu dėmesys esti išviršinis ir išvidinis. Išviršinis dėmesys sutelkia sąmonę

dalyke, patiriamame išviršinėmis juslėmis. Išvidinis dėmesys sutelkia dėmesį kokiame nors mūsų išvidinio psichinio gyvenimo dalyke. Jei, pavyzdžiui, susitelkę dėmimės ateinančiais iš tolo neaiškiais garsais, mūsų dėmesys yra išviršinis. Jei susitelkę dėmimės idėjiniu kokios nors problemos turiniu, mūsų dėmesys yra išvidinis. Dalykų skaičiaus atžvilgiu dėmesys esti suvienytas arba suskirstytas. Suvienytasis dėmesys yra sutelktas viename dalyke; suskirstytasis yra sutelktas išsyk mažesniame ar didesniame dalykų būryje. Esama žmonių, turinčių nepaprasto sugebėjimo išsyk sutelkti savo dėmesį keliuose objektuose arba veiksmuose taip, kad visi šitie dalykai pasilieka plačiame jų sąmonės židinyje. Pavyzdžiui, žinomi yra šachmatininkai, kurie pajėgia vienu laiku lošti turnyre iš atminties ištisą partijų eilę. Kas pažįsta šachmatų žaislą, tas gali suprasti, kokios fenomenalinės atminties ir kokio fenomenaliai suskirstyto dėmesio reikia turėti, kad galima būtų vesti žaismą su rimtais priešininkais.

Ištvermės bei įtampos atžvilgiu dėmesys esti įvairiai skirstomas: čia yra skiriamas pastovus dėmesys nuo banguojančio, patvarus nuo svyruojančio, lengvai atkreipiamas nuo sunkiai atkreipiamo. Ką reiškia šitie smulkesni suskirstymai, aišku iš pačių terminų. Dėmesio vertingumas pareina nuo jo valingumo, platumo, patvarumo ir įtampos. Juo didesnis yra dėmesio sąmoningas valingumas, platumas, patvarumas ir įtampa, juo tobulesnis yra pats dėmesys. Tačiau reikia pažymėti, jog ne visos šitos dėmesio ypatybės lengvai sutaria vienos su kitomis. Jei dėmesio sąmoningas valingumas ir patvarumas remia vienas antrą, tai dėmesio platumas ir įtampa paprastai griauja vienas antrą. Paprastai, didėjant dėmesio įtampai, mažėja jo platumas, ir atvirkščiai. Tik sistematikai ir sintetikai sugeba jungti stipresnę dėmesio įtampą su plačia jo tįsa. Analitikai paprastai pasižymi maža dėmesio tįsa, nors pajėgia pasiekti nepaprastos

jo įtampos. Reikia taip pat pažymėti, jog lengvas dėmesio atkreipiamumas ne visuomet yra dėmesio silpnumas; kartais pats dalykas reikalauja tokio lengvo dėmesio atkreipiamumo, kas tačiau nekliudo susitelkimo įtampai būti didelei. Kai lengvas dėmesio atkreipiamumas jungiasi su didele jo įtampa, turime pavyzdį tampraus dėmesio, kuris dažnai esti reikalingas gamtotyros analitikams.

Įvairios dėmesio rūšys pareina žymia dalimi nuo žmogaus temperamento ir įvairių psichinių ypatybių. Pavyzdžiui, flegmatikas ir sangvinikas, sintetikas ir analitikas pasižymės įvairiais dėmesio tipais. Sunku tikėtis iš flegmatiko lengvai atkreipiamo dėmesio, užtat jo dėmesys gali būti pastovus ir didelės įtampos, nors ir dėmesio jautrumas, pastabumas ir sėkmingumas gali kartais duoti gerų vaisių.

Vis dėlto dėmesys yra žymiausia savo dalimi moralinės bei intelektualinės kultūros padaras, ir, kaipo toks, jis gali būti auklėjamas ir tobulinamas sąryšy su visu ugdymo vyksmu ir ypač sąryšy su protinimo darbu, kadangi protinimo sėkmingumas labiau negu kitos ugdymo sritys pareina nuo dėmesio kultūros laipsnio. Dėmesio laipsnis, sako Baumgartneris, yra mokyklos vertingumo laipsnis. Čia tad itin svarbu tobulinti mokinių dėmesys, išvystant nuosekliai aukštesnes jo rūšis: nuo savaimingo dėmesio reikia eiti prie valingo, nuo išviršinio – prie išvidinio, nuo suvienyto – prie suskirstyto, nuo banguojančio – prie pastovaus, nuo svyruojančio – prie patvaraus; žodžiu tariant, reikia nuosekliai didinti dėmesio sąmoningas valingumas, tįsa arba platumas, patvarumas ir įtampa, kad dėmesys taptų tiek mokykloje, tiek ir gyvenime laiminčia galybe.

Lavinant dėmesio galybę, pravartu žinoti, 1) kokios sąlygos yra reikalingos arba palankios dėmesiui sutelkti, 2) kokio santykiavimo esama tarp dėmesio ir protinimo, ir pagaliau 3) kaip reiškiasi dėmesio nuovargis mokymo vyksme. Šitais klausimais ir turime paeiliui susidomėti. Kalbant

apie gero dėmėjimosi sąlygas, reikia visų pirma pažymėti, jog šitos sąlygos esti neigiamosios ir teigiamosios. Neigiamosios sąlygos reiškia nebuvimą aplinkybių, kliudančių dėmėjimuisi; teigiamosios – buvimą aplinkybių, palankių jam. Suprantama savaime, jog visų pirma privalu pašalinti visa tai, kas kliudo dėmesį arba jį atkreipia į nepageidaujamą pusę, o paskui griebtis visų galimų priemonių, padedančių dėmesį sutelkti. Kliudančiomis dėmesį aplinkybėmis yra, pirma, įspūdžiai, kiršiną mūsų psichiką ir atitraukią mūsų dėmesį nuo dalyko, kuriame mums privalu susitelkti, kitaip tariant, įspūdžio ir dėmesio dalyko neatitikimas; antra, nemalonūs mūsų kūno nusijautimai, pavyzdžiui, šaltis arba karštis, alkis arba troškulys, nuobodis arba nuovargis ir t. t.; trečia, smarkiai jaudiną mūsų psichiką jausmai, pavyzdžiui, liūdesys arba džiaugsmas, kilę iš priežasčių, pašalinių dėmėjimosi dalykui. Štai svarbiausios dėmėjimosi kliūtys. Kai jos yra jau pašalintos (o tai mokykloje įvyksta dažniausiai tvarkos bei drausmės priemonėmis), privalu sudaryti visos palankios pastoviam bei įtemptam dėmėjimuisi sąlygos. Šitos teigiamosios dėmėjimosi sąlygos esti objektyvinės, arba išviršinės, kai jos pareina nuo dėmėjimosi objekto, arba dalyko, ir subjektyvios, arba išvidinės, kai jos pareina nuo besidėminčio asmens išvidinio nusiteikimo bei nusistatymo. Svarbiausioji išviršinė teigiamoji dėmėjimosi sąlyga yra didelė įtampa įspūdžio, pareinančio nuo dėmėjimosi dalyko. Kai dėmėjimosi dalykas sudaro mūsų psichikoje ryškių ir stiprių įspūdžių, tuo pačiu mūsų dėmesys yra prie jo pakreipiamas ir jo laikomas. Esant tokiam atitikimui tarp stipraus įspūdžio ir dėmėjimosi dalyko, turime kaip tik svarbią sąlygą savaimingam dėmesiui, nes stiprus įspūdis pakreipia savęsp mūsų dėmesį net mūsų valiai tam priešinantis. Jei šitai išviršinei dėmėjimosi sąlygai atlieps svarbi išvidinė dėmėjimosi sąlyga, kuria yra susidomėjimas dalyku dėl jo subjektyvaus įdomumo, tai tu-

rėsime visa, kas yra reikalinga savaimingam dėmesiui. Pareinąs iš dalyko stiprus įspūdis ir pareinąs iš asmens susidomėjimas dalyku dėl jo įdomumo asmeniui remia vienas antrą ir tuo pačiu sužadina dėmesį, kuriam nėra reikalinga jokia asmens valios pastanga. Turime, pavyzdžiui, fejerverko atsitikimą. Fejerverkas daro naktį ar vakare ryškaus ir stipraus įspūdžio; jei dargi pajausime fejerverkui susidomėjimo, tai dėmesimės juo atidžiai be jokios pastangos prispirti save juo dėmėtis, nes tai jau savaime įvyksta. Pigu įspėti, jog savaimingas dėmesys yra lengviausias ir sykiu sėkmingiausias protinimo vyksme, kadangi jam esant minimumas pastangų suteikia maksimumą išdavų. Tačiau reikia konstatuoti faktas, jog savaimingo dėmesio energijos nepakanka jokiam ilgesniam rimtam bei sistemingam darbui; nepakanka, pirma, todėl, kad ne viskas tokiam darbe sudaro palankių įspūdžių, ir, antra, todėl, kad ne kiekvienam toks darbas yra įdomus visose savo dalyse. Be to, savaimingas dėmesys nėra pakankamai pastovus bei patvarus, nes jis pareina labiau nuo emocionalinių veiksnių negu nuo tvirto sąmoningo ir motyvuoto valios nusistatymo, be kurio joks veikimas negali būti nei pakankamai patvarus, nei pakankamai sistemingas. Siekiant tad toliau prie aukštesnių dėmesio rūšių svarbu sudaryti dar kitokių teigiamųjų išvidinių sąlygų, būtent palaikyti veikli dvasios energija, lavinti valios galia ir auklėti pastovių dėmėjimosi įpročių.

Dėmesio sutelkimas, kai jis įvyksta ne savaimingu, bet valingu būdu, reikalauja tam tikros veiklios energijos, be kurios šitas darbas negali būti atliktas. Yra žinomas dalykas, jog nuovargis arba energijos išsisėmimas ne tik trukdo dėmesio sutelkimą, bet dargi tampa išsiblaškymo priežastimi. Kai nuovargis pasiekia kraštutinių ribų, kartais žmogaus vaizduotės vaidiniai ima plaukti savaime per žmogaus sąmonę ir net objektyvuotis haliucinacijų pavidalu: tai yra

visiška sąmoningo bei valingo dėmesio stoka. Paminėta valios galia ne tik yra dėmesiui palanki, bet dargi jos lavinimas supuola su dėmesio lavinimu, nes lavinti dėmesio negalima be vienalaikio valios lavinimo, ir atvirkščiai – negalima lavinti valios be šiokio ar tokio vienalaikio dėmesio lavinimo. Kaip valia, taip ir valingas dėmesys reikalauja sau veikiamųjų akstinų, arba motyvų. Šitie motyvai gali būti žemesnės, arba emocionalinės, ir aukštesnės, arba racionalinės prigimties. Pavyzdžiui, bausmės baimė, pageidavimas dovanos, noras laimėti lenktynes yra žemesni emocionaliniai motyvai tiek valios veiksmams apskritai, tiek ir valingam dėmesiui atskirai. Iš kitos pusės, pasiryžimas išsilavinti, prievolės supratimas, siekimas aukštesniųjų gyvenimo tikslų, būtent: tiesos, grožio, gėrio ir šiaip jau tobulumo, sudaro jau aukštesnius racionalinius tiek valios, tiek ir valingo dėmesio motyvus. Suprantama savaime, jog sugebėjimas vadovautis valios veiksmuose protingais motyvais pajėgia pakelti valingą dėmesį į aukščiausią tobulumo laipsnį, kuris veda prie įkvėpimo ekstazėje. Tarp teigiamųjų išvidinių dėmėjimosi sąlygų dera dar paminėti dėmėjimosi įprotis, nes valingas dėmesys yra palaikomas ir palengvinamas su įpročio pagalba. Prisispyrus dėmėtis reikiamu dalyku ištisą eilę sykių, dėmesys tampa savo rūšies intelektualine dorybe, kuri, kaipo tokia, palengvina ir palaiko kiekvieną naują dėmėjimosi atsitikimą. Dabar jau galima pasakyti, jog dėmesys pasidaro žmogaus įdėmumo, bet ne pripuolamų aplinkybių išdava. Pakelti faktinas dėmesys į įprasto įdėmumo stovį – štai ko privalo siekti auklėtojai, norėdami sunaudoti dėmesio galybę ugdomiesiems tikslams ir tuo pačiu protinimo tikslui.

Čia kaip tik pravartu pereiti prie antro pastatyto klausimo, būtent, kokio santykiavimo esama tarp dėmesio ir protinimo. Jau buvo kalbėta apie tai, jog dalyko įdomumas ir plaukiąs iš jo susidomėjimas juo yra protiniame darbe savo

rūšies apetitas, kuris įskonina šitą darbą, t. y. padaro jį lengvą ir malonų. Sykiu buvo paminėta, jog norint sudominti mokinius dalyku, reikia paskatinti tarp kitko jų dėmesys. Iš kitos pusės, galėjo pakankamai paaiškėti, jog dalyko įdomumas, pasireiškiąs objektyviai ir pergyvenamas subjektyviai, yra stipriausias dėmesio akstinas ir būtent to dėmesio, kuris yra vadinamas savaimingu. Išeina, jog domėjimasis ir dėmėjimasis tarnauja vienas antram sąlyga arba net turi vienas antram grįžtamosios įtakos. Domėjimasis didina dėmėjimąsi, ir atvirkščiai, dėmėjimasis didina domėjimąsi. To jau pakanka, kad protinimo vyksme būtų jungiami krūvon šitiedvi išvidinės protinimo sąlygos.

Šitokis domėjimosi ir dėmėjimosi jungimas protinimo vyksme turi sąryšio su aperceptyvine dėmesio teorija, kuri rado ypatingo atsižvelgimo pedagoginėje Herbarto mokykloje. Apercepcija, trumpai tariant, *yra aktyvus sutapdymas naujai įgyjamų pažinčių su seniau įgytomis.* Dėmėjimasis protinimo darbe yra jau aperceptyvinis vyksmas ta prasme, kad jame įgyti ankstybesniu išsilavinimu interesai jungiasi su naujais ispūdžiais, kurie yra gaunami tiesiogiai iš dėmėjimosi dalyko. Kai žmogaus psichikoje susiduria įgytos seniau pažintys su naujais įspūdžiais arba su naujomis žiniomis, kyla reikalas sutapdyti šitie įvairūs elementai į vieną vadinamąją aperceptyvinę masę, nes suprasti ir pasisavinti yra ne kas kita, kaip suvesti į sintetinę vienybę nauja pažintis su jau įgytomis pažintimis ir kaip tik su pastarųjų pagalba. Šitas aperceptyvinis sutapdymas įvyksta sudėtingu veiksmu, kuris pereina keturis tarpsnius. Iš pat pradžios mūsų sąmonė yra pasyviame stovyje, kuriame potencialiai glūdi mūsų įgytos pažintys, t. y. žinios, atsiminimai, vaidiniai ir t. t. Antras laipsnis įvyksta tada, kai mūsų sąmonė įgauna kokį nors akstiną, kuris sužadina joje naują įspūdį, idėją, vaidinį, klausimą ir t. t. Naujo veiksnio susidūrimas su inercinga mūsų įgytos patirties mase iššaukia mūsų psi-

chikoje reakcijos arba atveikos, kurios išdavoje įvyksta, kaipo trečiasis tarpsnis, susidomėjimas ir pasiryžimas suvesti į pusiausvyrą senovės ir naujovės pradus; bet kad tai galėtų iš tikro įvykti, mūsų sąmonei reikia dar pereiti ketvirtą aktyvaus domėjimosi tarpsnį ir suvesti į sintezę naujas pažintis su senosiomis. Be šito tarpsnio, t. y. be aktyvaus domėjimosi, negali įvykti aperceptyvinio naujos pažinties pasisavinimo arba jos sutapdymo į vieną organingą visumą su įgytomis jau anksčiau pažintimis. Taigi sutampamasis naujos pažinties pasisavinimas pereina keturis tarpsnius, kuriais yra visų pirma potencialinė įgytų pažinčių sąmonė, antra, patiriamas naujos pažinties įspūdis, trečia, atveikiamasis susidomėjimas, ir ketvirta, aktyvusis domėjimasis. Norint, kad visi šitie keturi tarpsniai normaliai išsivystytų ir privestų prie teigiamosios išdavos, reikia tarp jų visų išlaikyti deramas nuoseklumas, kuris turi tam tikrų psichologinių taisyklių. Visų pirma, tarp pirmo ir antro tarpsnio, t. y. tarp potencialinės įgytų pažinčių sąmonės ir tarp naujos pažinties įspūdžio, neprivalo būti nei per didelio vienodumo, nei per didelio kontrasto. Jau gerai žinomų dalykų įspūdis gamina nuobodžio ir todėl nepajėgia pakankamai stipriai sužadinti vėlesnius tarpsnius, t. y. susidomėjimą ir įsidėmėjimą. Iš kitos pusės, per didelis kontrastas tarp potencialinės sąmonės ir pateikiamo dalyko padaro tai, kad pastarasis nesiderina su įgytomis jau anksčiau pažintimis ir negali būti jomis išaiškintas. Tuo tarpu naujas dalykas, kuris negali būti suprastas, kadangi jis neatitinka išsilavinimo laipsnio, negali taip pat sužadinti nei gyvo susidomėjimo, nei įtempto įsidėmėjimo. Kokios yra palankios sąlygos trečiam ir ketvirtam tarpsniui, t. y. susidomėjimui ir įsidėmėjimui, buvo nusakyta anksčiau. Kaip matome, dėmesys organingai yra surištas su aperceptyviniu protinimosi vyksmu arba su sutampamuoju naujos pažinties pasisavinimu. Mokytojui kaip tik yra svarbu rūpintis, kad

organingame protinimo vyksme dėmesys užimtų prideramą jam vietą ir kad tuo pačiu pats šitas vyksmas būtų normaliai sėkmingas.

Pažymėsiu dar šia proga, jog mokymo vaizdumas, reikalaujamas protinimo vyksme dėl žmogaus pažinimo ypatybių, turi dar ir netiesioginės reikšmės, kaipo veiksnys, stiprinąs mokinio dėmesį. Vaizdus arba ryškus dalyko nusakymas sustiprina įspūdį, kurį dalykas padaro mokinio psichikai; tuo pačiu dalykas suįdomina jį ir palengvina jam dėmėjimosi darbą. Aišku savaime, jog iš to tegali būti vien naudos protinimo reikalui.

Kai ėjo kalba apie susidomėjimą, buvo nurodytas reikalas nesitenkinti vien įdomiais mokiniams dalykais, bet eiti nuo to, kas yra įdomu bei malonu, prie to, kas privalu suprasti bei žinoti išsilavinimo pilnumo ir sistemingumo dėlei. Yra tik pedagogiška reikalauti susidomėjimo dėl įdomumo jaunesniame auklėtinių amžiuje ir tik ilgainiui statyti jiems reikalavimo susidomėti dalyku iš prievolės. Panašiai yra ir su dėmesiu. Yra gera ir pedagogiška sužadinti mokiniuose iš pat pradžios savaimingo dėmesio, kylančio iš dalyko įdomumo, ir ypač jaunesniajame amžiuje toks reikalas yra gyvai atjaučiamas. Bet iš kitos pusės, neprivalu pamiršti, jog vien valingas dėmesys, pasidaręs įpročiu, užsitarnauja tikro pasitikėjimo ir yra labai svarbi sėkmingo protinimo sąlyga. Todėl dėmesio kultūrai privalu pašvęsti nemaža rūpinimosi lavinimo darbe. Bet nevalia niekuomet pamiršti, kad juo mažesnis yra mokinys, juo mažiau valingo dėmesio iš jo galima reikalauti ir juo daugiau galima pasitikėti savaimingu jo dėmesiu. Ir atvirkščiai: juo didesnis yra mokinys, juo daugiau valingo dėmesio galima iš jo reikalauti ir juo mažiau tenka rūpintis priemonėmis, kurios palaiko savaimingą dėmesį.

Reikalaujant valingo dėmesio reikia skaitytis su faktu, jog šitas valingas dėmesys yra psichinis mūsų būtybės įsitempimas arba pastanga, kuri yra energijos eikvojimo lydi-

ma. Kai energijos išeikvojimas pasiekia tam tikros ribos, jis yra jaučiamas nuovargiu. Nuovargis yra ženklas, kad darbas turi būti pertrauktas tikslu įgyti poilsio arba atsigaivinti iš naujų energijos versmių. Panašų į nuovargį nusijautimą sudaro nuobodis, kuris tačiau yra iš esmės visai kitas dalykas. Jei nuovargis yra energijos išsisėmimas, tai nuobodis yra jausmas, pareinąs iš netikslingo energijos eikvojimo, kad ir suprasto tik objektyviai. Nuobodis atsiranda neįdomiame darbe, būtent tada, kai pats darbo tikslas nėra pergyvenamas kaipo vertas energijos eikvojimo. Nuobodis nėra tad nuovargis arba energijos išsisėmimas, nors reikia pripažinti, jog jis irgi vargina, t. y. eikvoja energiją. Nuobodis gamina nemalonaus nusijautimo, ogi šitas nemalonus nusijautimas yra jau tam tikras energijos eikvojimas emocionaliniu pergyvenimu. Iš čia ima aiškėti psichologų pastebėtas dėsnis, jog neįdomus arba nuobodus darbas vargina labiau negu įdomus darbas. Kiekvienas darbas, kaipo darbas, eikvoja energiją; neįdomus darbas eikvoja energiją ne tik kaipo darbas, bet dar ir kaipo nemaloni emocija. Jei dar pridėsime, jog dėmesio įtampai palaikyti neįdomiame darbe reikia išeikvoti daugiau psichinių pastangų negu savaimingam dėmesiui, tai bus aišku, kodėl neįdomus darbas vargina labiau negu įdomus darbas. Žinomas psichologas Claparède'as yra nustatęs šitokių santykių tarp darbo sunkumo, dalyko įdomumo ir nuovargio laipsnio. Pirmas atsitikimas: lengvas ir įdomus darbas nevargina; antras atsitikimas: sunkus ir įdomus darbas vargina mažai; trečias atsitikimas: lengvas, bet nuododus darbas vargina nepalyginti daugiau, kaip kad jis turi svarbos; ketvirtas atsitikimas: sunkus ir neįdomus darbas vargina labiausiai. Iš čia galima pastebėti, jog ne tiek darbo sunkumas bei ilgumas, kiek jo nuobodumas ir šiaip jau malonus ar nemalonus nusijautimas darbe turi ypatingos reikšmės energijos eikvojimo laipsniui, ir todėl, norint ekonomiškai šitą energiją eikvoti, reikia stengtis kiek ga-

lint daryti mokomoji medžiaga ir mokomosios priemonės įdomios mokiniams. Todėl kai mokiniai pradeda kentėti nuo nuobodžio darbe, privalu keisti mokomoji medžiaga ir mokomosios priemonės bei metodai. Užtat, jei jie ima kentėti nuo nuovargio, telieka padaryti darbo pertrauka, kad jie galėtų atgaivinti susilpusias savo jėgas. Tačiau sykiu niekados nedera pamiršti, jog tikras auklėjimas reikalauja taip išlavinti žmogaus valią, kad jis pajėgtų dirbti neįdomų ir nemalonų darbą, vadovaudamasis aukštesniais idealiniais motyvais, ir kad sugebėtų sutelkti šitame darbe valios pastangomis visą galimą savo dėmesį. Ypač dėmesio išvystymas yra galybė, kurios negalima per daug įvertinti. Ištisa eilė žymiausių pedagogų ir filosofų kelia aikštėn dėmesio išvystymo svarbą žmogaus gyvenimui. Habrichas savo labai vertingoje „Pedagoginėje psichologijoje" cituoja keletą atsiliepimų apie dėmesio lavinimo mokykloje svarbą. Pavyzdžiui, Heilmannas savo pedagogikoje rašo šitaip: „Kas mokykloje yra pramokęs pasišvęsti savo uždaviniui su įtemptu dėmesiu, su pilna atidžia ir išvidiniu susitelkimu, tas yra išėjęs tokią valios drausmę, kuri tarnaus jo gerovei per ištisą gyvenimą". „Žmogus yra labai daug laimėjęs, – sako Jamesas, – jei jis yra pasisavinęs galią valdyti savo dėmesį, ir mokykla yra labai daug padariusi, jei ji yra tikrai patarnavusi savo auklėtiniams šituo reikalu." Ribot vadina valingą dėmesį „tobulėjimo įrankiu ir civilizacijos padaru". Ir iš tikro išvystytas drausmingas dėmesys yra galybė, be kurios jokiu būdu negalima užkariauti savęs, gyvenimo ir pasaulio. Todėl tiek pas krikščioniškus, tiek ir nekrikščioniškus asketus dėmesio lavinimas visuomet buvo laikomas vienu iš būtinų tobulinimosi priemonių, be kurių negalima pasiekti savo gyvenimo tikslo.

Labai įdomiai dėmesio lavinimo klausimą stato Indijos jogai, kurie susitelkimo priemonėmis atsiekia dalykų, mažai suprantamų Vakarų žmonėms. Dėmesio lavinimui pa-

švęsta net viena iš penkių jų sistemos dalių ir pavadinta Radža joga, kas reiškia karališkas mokslas. Jie tuo tarsi nori pasakyti, jog tas, kas nori būti gyvenimo karaliumi, o ne jo vergu, turi išeiti dėmesio lavinimo mokslą. Šituo jie, žinoma, neapsirinka: jei naujoji mokykla panorės išlavinti ir išauklėti galingą asmenį, ji turės surašyti ir įvykdyti ugdymo praktikoje naują dėmesio lavinimo kodeksą.

Mokinio veiklumas

Čia man reikėtų pereiti prie tos išvidinės protinimo sąlygos, kuri tarsi savaime plaukia iš dviejų pirmųjų, t. y. susidomėjimo ir įsidėmėjimo. Susidomėjęs ir besidomįs mokinys yra jau iš vidaus tinkamai nusiteikęs protinimo vyksmui. Jam yra įdomus dėstomas dalykas ir jis intensyviai arba su įtampa domisi juo: šituodu momentu charakterizuoja jau auklėtinio asmens veiklumą pradiniame jo tarpsnyje. Ir štai yra svarbu išvidinis auklėtinio veiklumas sužadinti ir palaikyti kiek galint geriau ištisame protinimo vyksme. Tik tuomet protinimo darbas tegali būti tikrai sėkmingas, nes vien toksai protinimo darbas ne tik perteikia intelektualinių gėrybių, bet ir išvysto auklėtinyje pastovių intelektualinių nusiteikimų arba vertybių. Taigi, taip sakant, atliepiamasis auklėtinio veiklumas ir sudaro tą išvidinę protinimo sąlygą, kuri privalo charakterizuoti mokinio nusiteikimą protinimo vyksme. Atliepiamuoju vadinu šitą mokinio veiklumą todėl, kad jis privalo atitikti formalinę mokytojo pareigą lavinti ir kiek galint pilniau išvystyti protinę mokinio galią. Šita formalinė išvystomoji mokytojo pareiga yra ne kas kita, kaip mokinio galios veikdymas didaktinėmis protinimo priemonėmis. Veikdyti protinimu reiškia čia daryti taip, kad protinė mokinio galia aktyviai veiktų iš savęs, pasyviai sužadinta iš šalies. Iš šitos veikdymo sąvokos, kuri esminiu būdu yra surišta su visu ugdy-

mo vyksmu, aiškėja du ugdomosios įtakos auklėtiniui momentu – pasyvinis ir aktyvinis: auklėtinis iš pradžios yra pasyviai sužadinamas iš šalies, kad paskui jis aktyviai veiktų iš savęs. Šita prasme visas ugdymas yra veikdymo vyksmas, turįs savo tikslu laisvą auklėtinio apsisprendimą fiziniu, protiniu, doriniu, estetiniu ir religiniu atžvilgiu. Ugdymas, kuris nesistato šitokio veikdymo tikslo, yra panašus į gyvulių dresūrą ir todėl nepritinka protingai bei laisvai žmonių esmei. Bet apie auklėtinio veiklumą man, kaip sakyta, teks kalbėti kiek vėliau.

Būtų tačiau klaidinga daryti iš čia išvados, jog ugdymas, kaipo veikdymo vyksmas, gali arba privalo apsieiti be pasyvinio momento iš auklėtinio pusės. Jei veikdymas yra, kaip sakyta, veiksmas, kuriuo auklėtinis iš pradžios yra pasyviai sužadinamas iš šalies, kad paskui jis aktyviai veiktų iš savęs, tai aišku, jog be pirmojo pasyvinio momento negalima atsiekti ugdyme antro aktyvinio momento. Jei kas norėtų pašalinti iš ugdymo pasyvinį momentą, besireiškiantį auklėtojo įtaka auklėtiniui, tai ar jis galėtų pašalinti pasyvų auklėtinio pasidavimą įtakai, einančiai iš pripuolamų dalykų ir šiaip jau gyvenimo aplinkybių? Aišku, kad ne visas žmogaus gyvenimas reiškiasi nuolatiniame veikimesi tarp veiksnių, pareinančių žmogui iš šalies, ir atveikos, einančios iš jo vidaus. Reikia net pastebėti, jog pats gyvenimo vyksmas yra, iš vienos pusės, energijos savinimasis, iš antros pusės, jos eikvojimas. Gyvenimo normalumas ir įtampa pareina kaip tik nuo šitų dviejų momentų atitikimo vieno antram: maksimumo energijos pasisavinimą geriausiu būdu turi atitikti aktyviausias jos suvartojimas tikslingiausiu būdu. Jei dabar panorėsime pašalinti iš ugdymo vyksmo pasyvų momentą, pareinantį nuo auklėtojo sąmoningo bei sistemingo veikdymo, tai šitas momentas pareis auklėtiniui nuo pripuolamų nesąmoningų ir nesistemingų veiksmų. Štai pagrindinė bendroji prielaida, sprendžiant

klausimą apie aktyvų mokinio veiklumą sąryšyje su veikdomąja mokytojo įtaka pirmajam.

Nepaleisti iš akivaizdos bendrųjų ugdymo principų yra labai svarbu, norint sąmoningai bei kritingai orientuotis patekus į naujų pedagoginių srovių sūkurį ir pasiryžus pasinaudoti visu tuo, ko jose yra gero ir pažangaus. Kitaip tariant, kai šiais laikais vadinamoji „darbo mokykla" yra sukėlusi aplink save visą pedagoginį sūkurį, labai yra svarbu apsisaugoti nuo galvosūkio, patekus į šito sūkurio vidurį, norint tinkamai pasinaudoti ta teigiamąja idėja, kurios neabejojant yra darbo principe. Bet ir čia, kaip kiekviename kitame konkretiniame pedagogikos bei pedagogijos klausime, privalo tarnauti vedamuoju vairu toji ugdomųjų principų visuma, kuri sudaro vieną harmoningą pilnutinio ugdymo sistemą. Tik šitos pilnutinio ugdymo sistemos šviesoje darbo principas gali būti teisingai įvertintas ir sėkmingai panaudotas be skriaudos kitiems ugdymo principams, kurių nevalia pamiršti kovoje už vieną naują ne pirmą ir ne paskutinį pedagogikos istorijoje laimėjimą. Šitoje vietoje kaip tik pravartu papildyti darbo mokyklos problema pilnutinio ugdymo šviesoje, nes ji iš esmės yra ne kas kita, kaip auklėtinio aktyvaus veiklumo problema, ryškiai tik iškelta aikštėn sąryšy su mūsų laikų ugdomaisiais reikalavimais. Neseniai mes turėjome geros progos konstatuoti mūsų laikų lavinimo trūkumus, kaip juos iškelia aikštėn Willmannas begvildydamas moderniojo lavinimo ypatybes. Willmanno pagrindinės idėjos, kaip žinome, visų pirma konstatuoja, jog mūsų laikų lavinimas savo visumoje yra kompromisinio eklektizmo padaras, nes jame mechaniniu būdu yra sukrauti apšvietos periodo ugdomieji obalsiai su XIX a. atgimusiais istoriniais, tautiniais ir religiniais pradais. Kosmopolitinis enciklopedizmas, asmens atpalaidavimas nuo varžančių tradicijų, jo galybės išvystymas, neribotas pasitikėjimas ugdomąja mokslo įtaka, panaudo-

jimas spaudos, technikos, valstybės priemonių ugdymo tikslams, ugdymo išplėtimas plačiosiose masėse ir aptarnavimas šitų masių kultūrinėmis gėrybėmis, ugdomojo veikimo sugretinimas su realiais gyvenimo uždaviniais – štai apšvietos periodo obalsiai, kurie XIX a. ėmė pintis su grįžimu prie istorinių tradicijų, su tautine romantika ir religiniu atgimimu. Tokiu būdu pasirodė, jog enciklopedizmas pasireiškė faktinai kompromisiniu eklektizmu, kuris buvo ne kas kita, kaip mechaninė santapa iš kosmopolitinio humanizmo, utilitarinio realizmo ir tautinės bei religinės romantikos. Lavinimo turinyje eklektyvinis enciklopedizmas galų gale pasireiškė kaipo polimatija, arba kaipo lavinimo sistema, pasižyminti ypatingu daugumu mokslų, nesukoncentruotų į organingą visumą. Iš kitos pusės, šitokio lavinimo vykdymas per sutelktinę mokyklų organizaciją ne tik nesustiprino žmogaus asmenybės, bet ją susilpnino, palenkęs ją visuotinosios niveliacijos vyksmui, o sykiu su šita niveliacija ėjo gretimai moralinio atomizmo įsigalėjimas visose visuomenės gyvenimo srityse. Paaiškėjo, žodžiu tariant, jog gražūs apšvietos periodo obalsiai, vykdomi ugdomajame XIX a. darbe, privedė galų gale prie priešingų išdavų, kaip kad buvo geidžiama šitų obalsių skelbėjų. Atsipalaidavusi nuo tradicijų asmenybė susilpnėjo, nors sykiu principialus individualizmas apardė visuomenės solidarumą bei tvarką; nesukoncentruotas mokslų daugingumas sumechanizavo lavinimo darbą ir neleido išsivystyti tikram žmogaus išsilavinimui, paremtam vieningos pasaulėžiūros sistema ir jos sąmoningu pasisavinimu. Išdavos, kurias nurodo Willmannas mūsų laikų lavinimui, galima būtų trumpai sutraukti į keturias idėjas: 1) kompromisinis eklektizmas lavinimo pagrinde, 2) pasyviai pasisavinamas atomizmas lavinimo turinyje, 3) sykiu su visuomenės vienybės silpnėjimu žmonių niveliacija ir 4) suniveliuotos asmenybės sumenkėjimas.

Žinoma, kalbant apie šitas neigiamąsias moderniojo la-

vinimo savybes nedera pamiršti, jog kitais atžvilgiais šitas lavinimas yra padaręs laimėjimų, kurie, kaipo teigiamosios jo savybės, gali būti žymiai didesni už kalbamas neigiamąsias savybes. Vis dėlto faktas yra pastarųjų buvimas, ir su šituo faktu reikia skaitytis jau vien todėl, kad paprastai ryškiai išeinančios aikštėn neigiamosios kultūrinio gyvenimo savybės labai dažnai apsprendžia tolimesnės pažangos pakraipą, nes dažniausiai nauja pažanga, kontrasto dėsnio stumiama, pasireiškia kaipo reakcija arba atveika prieš aktualias gyvenimo bei veikimo savybes.

Nenuostabu, kad nauja žymiausia ir ryškiausia pedagoginė mūsų laikų pakraipa yra atkreipta prieš mūsų laikų lavinimo sistemos silpnybes. „Darbo mokyklos" koncepcija savo esminiu branduoliu kaip tik yra protestas prieš vadinamojo moderniojo lavinimo trūkumus. Norint tad susekti teigiamąjį šitos koncepcijos turinį, reikia nustatyti, kokiomis savybėmis ji stengiasi atitaisyti senojo lavinimo klaidas ir kaip šitos savybės gali būti pateisintos pilnutinio ugdymo šviesoje.

Iš kitos pusės, yra patirta iš žmonijos kultūrinės pažangos, jog paprastai kiekvienas kultūrinės pažangos laimėjimas reiškiasi ne tik teigiamuoju, bet ir neigiamuoju būdu: būtent kiekviena atskira kultūrinė pažanga ne tik teigiamai atitaiso praeities klaidas ar silpnybes, bet eidama toliau inercijos linkme išplečia savo protestą arba reakciją ir prieš tai, ko gero būta praeityje ir šiaip jau istorinėse kultūrinio gyvenimo tradicijose. Pavyzdžiu teesie kad ir socializmo reakcija prieš individualizmą ir feodalizmą. Socializmas, kaipo reikalavimas socialinės teisybės, neabejojant turi savyje sveikos idėjos, kuri XIX a., reikia pripažinti, pasireiškė dideliais laimėjimais socialinio teisingumo vykdyme visuomenės santvarkoje. Bet kas gi buvo padaryta iš šitos sveikos idėjos, kai socialistai ėmė eiti dalinės pažangos inercija ir protestuoti ne tik prieš individualizmo ekscesus, bet ir apskritai

prieš visa tai, kas buvo surišta su individualizmo ir feodalizmo gadyne. Socialinė pažanga dogmatizuojama marksizmo moksle, ar tai bus doros supratimas, ar tai bus religija, ar šeimos gyvenimas; išsvajota idealinė visuomenės santvarka atvaizduojama konkretinėmis lytimis, ir visas kultūrinis žmonijos gyvenimas yra statomas į sąryšį su viena žmonijos gyvenimo puse. Gaunamas vienašališkumas, kuris ardo iš vienos pusės tai, ką stengiasi iš kitos pusės statyti, nes gyvenimas, principialiai vedamas vienašale pakraipa, negali eiti normaliomis vėžėmis ir patenkinti visų individualinių ir visuomeninių žmogaus reikalavimų.

Inercinga pažangos linkmė yra viena iš didžiausių kliūčių tikrai pažangai, kuri turėtų sykiu savintis tai, ko esama teigiamo kultūrinėse praeities tradicijose, ir siekti naujų laimėjimų, kurie papildytų arba atitaisytų neigiamąsias praeities tradicijas. Tikra pažanga tegali eiti integralinės sintezės keliu, t. y. ji turi siekti gyvenimo pilnatvės, dėdama į organingą sintezę teigiamuosius senovės ir naujovės pradus.

Tai, kas pasakyta čia apie pažangą apskritai, privalu taip pat taikyti darbo mokyklos problemai. Darbo mokyklos koncepcijoje yra sveikas branduolys, kuris yra ne kas kita, kaip aktyvaus veiklumo idėja, kuri turi būti vykdoma naujame lavinime. Sykiu su šita pagrindine idėja yra jungiamos kitos šalutinės, kurios stengiasi papildyti seną lavinimo sistemą. Čia randame, pavyzdžiui, idėją, jog kiekvienas atskiras ugdomasis darbas turi būti pastatytas į sąryšį su visu žmogaus asmenybės išvystymu. Šitoje idėjoje jau aiškiai pasireiškia reakcija prieš lavinimo atomizmą ir sykiu keliamas reikalas sukoncentruoti lavinimo darbą. Randame taip pat darbo mokykloje sutelktinės kūrybos idėją, kuri stengiasi padaryti iš mokyklos mažą visuomenę, drausmingai bei solidariai susidomėjusią sutelktinio darbo išdavomis. Be to, randame dargi darbo mokyklos koncepcijoje tenden-

cijos pašalinti iš lavinamojo darbo nereikalingą mokslų daugingumą ir pakeisti didelę perteikiamųjų žinių kiekybę aukštesne visumos jausmų ir iniciatyvos kokybe. Žodžiu tariant, darbo mokyklos koncepcija stengiasi pasyvų pasisavinimą pakeisti aktyviu kūrybiniu darbu, mokslų daugingumą – iniciatyvos sąmoningumu, lavinamosios medžiagos atomizmą – auklėtinio asmenybės pilnu išvystymu; sykiu stengiamasi suderinti stipriai išvystytus asmenis į vieną solidarumu gyvenančią ir kuriamai besireiškiančią sutelktiniu savo darbu bendruomenę. Kaip matome, darbo mokykloje glūdi visa tai, kas yra reikalinga, norint atitaisyti pagrindines senojo lavinimo silpnybes, kaip jos yra kad ir Willmanno nusakytos.

Bet kad šitos idėjos galėtų iš tikro sėkmingai tarpti ugdomajame darbe, reikia, kad jos būtų pastatytos į sąryšį, arba tikriau pasakius, įkūnytos į visą pilnutinio ugdymo sistemą. Jei pernelyg karšti šitų idėjų šalininkai eidami pažangos inercija paneigs teigiamąsias pedagoginės praeities tradicijas ir panorės tik tiek vykdyti ugdyme teigiamojo turinio, kiek jo esama naujame pedagoginiame laimėjime, tai iš tokio pažangos supratimo gali neišeiti nė tiek naudos, kiek buvo iš senos lavinimo sistemos.

Visa, kas iki šiolei pasakyta, teturi vien bendrai įvedamosios arba net metodologinės reikšmės. Ir štai einant prie dalyko esmės visų pirma teisėtas yra klausimas, kas yra darbo mokykla? Į šitą klausimą nesitikėkime gauti vienodo atsakymo iš šitos mokyklos šalininkų. Atsakymas pareina nuo to, kaip suprantamas darbo principas. Be to, ir su pačiu pavadinimu solidarizuojasi ne visi iš tų, kurie eina maždaug viena pakraipa prie tradicinės mokyklos reformos. Tradicinė mokykla yra su paniekinimu vadinama pasyvine mokymosi arba knygos mokykla *(Lernschule* arba *Buchschule)*, ogi prieš ją norima pastatyti ne pasyvinė mokymosi ir ne knygos mokykla, bet aktyvinė darbo, veiksmo arba savaran-

kiškumo mokykla. Lengva pastebėti, jog su kiekviena nauja sąvoka iš trijų išvardytųjų rišamas vis platesnis darbo mokyklos supratimas. Posakis „darbo mokykla" *(Arbeitschule)* yra siauresnės prasmės už posakį „veiksmo mokykla" *(Tatschule);* ogi terminas „veiksmo mokykla" yra siauresnės prasmės už terminą „savarankiškumo mokykla" *(Selbsttätigkeitschule).* Nuo darbo mokyklos prie veiksmo mokyklos ir nuo pastarosios prie savarankiškumo mokyklos eina ištisa išsivystymo evoliucija. Kiekvienas darbas yra veiksmas, bet ne kiekvienas veiksmas yra darbas. Kiekvienas veiksmas tam tikru laipsniu yra savarankiškumo apraiška, bet ne kiekviena savarankiškumo apraiška yra veiksmas, nes savarankiškumas gali reikštis ne tik aktyviai, bet ir pasyviai. Ir štai reikia konstatuoti faktas, jog darbo mokyklos supratimas, sulig tuo, kaip vis mokslingiau yra analizuojamas jos teigiamasis turinys ir pedagoginės pažangos idėja, ima evoliucionuoti per veiksmo mokyklą prie savarankiškumo mokyklos. Štai bendra tendencija pagrindinės sąvokos supratime, į ką tačiau labiau nesigilinsiu.

Pirmutiniai naujos idėjos skelbėjai laikėsi ir tebesilaiko darbo mokyklos vardo. Su šituo vardu ir surištas yra pagrindinis mokyklinės reformos obalsis. Prof. Kerschensteineris, vienas iš žymiausių darbo mokyklos reiškėjų, nemaža pasidarbavo, kad darbo mokyklos vardas plačiai pasklido po šių dienų pasaulį. Savo garsioje prakalboje, pasakytoje per Pestalozzi'o iškilmę 1908 m. apie „ateities mokyklą, kaipo darbo mokyklą", jis tarp kitko sako, jog „iš mūsų knygos mokyklos turi išsivystyti darbo mokykla, kuri pritaptų prie pirmosios vaikystės žaismo mokyklos"*.

Kai mokykla yra vadinama darbo mokykla, tuoj gali kilti mintis, jog darbas privalu čia suprasti grynai fizine prasme, t. y. kaipo rankų darbas. Tai yra siauriausias darbo

* *Kerschensteiner* G. Grundfragen der Schulorganisation. – P. 109.

mokyklos supratimas, į kurį yra linkę kai kurie socialistai, matuoją ekonomines gėrybes darbo verte ir geidžią todėl matyti darbo mokykloje pradžią naujos visuomenės, pagrįstos darbo bendruomenės principais. Prie tokio supratimo prisiartino, pavyzdžiui, Seidelis. Aišku savaime, kodėl darbo mokykla, suprasta siaurai, kaipo socialistinės visuomenės augykla, rado taip lengvai oficialios aprobatos bolševistinėje Rusijoje. Reikia tačiau pasakyti, jog nuo siauro darbo mokyklos supratimo vis labiau yra atsisakoma, ir tai įvyksta dvejopu būdu: pirma, darbas imama suprasti kaipo papildomasis fizinio darbo dalykas, dėstomas atskirai nuo kitų dalykų ir turįs ypatingai auklėjančios įtakos; antra, darbas imama laikyti lavinimo principu, pritaikomu prie visų dėstomųjų dalykų. Pirmuoju atveju turime darbą kaipo dėstomąjį dalyką *(Arbeit als Unterrichtsfach)*; antruoju atveju turime darbą kaipo dėstomąjį principą *(Arbeit als Unterrichtsprinzip)*. Kas laikosi pirmos pažiūros, gina labiausiai reikalą įvesti į mokyklą mokomųjų fizinio darbo dalykų. Ogi kas laikosi antros pažiūros, t. y. supranta darbą kaipo principą, kuris privalu pritaikyti prie bet kurių mokomųjų dalykų, atsiduria reikale šitą principą griežčiau nustatyti ir tiksliai aptarti. Aueriui tas bus „tiesioginio žinojimo principas", Scharrelmannui – ugdomosios estetinės kūrybos principas, kitiems vėl naujų vertybių kūrimo principas ir t. t.

Apibendrinę dar plačiau darbo principą, suprantamą paskutine prasme, t. y. kaipo tam tikrą lavinimo lytį, gausime ne ką kita, kaip veiksmo principą, kuris rado užbaigtos išraiškos Lay'aus veiksmo mokykloje *(Tatschule)*. Veiksmo principas stengiasi nustatyti harmoningos vienybės tarp pojūčio ir atliepiančios jam atveikos arba reakcijos, tarp vaidinio ir judesio, kad tarp sielos ir kūno įsigalėtų pastovi ir tikslinga harmonija. Aišku savaime, jog taip suprantamas darbo principas yra ne kas kita, kaip veiklumo principas, kuris yra statomas prieš tradicinio la-

vinimo pasyvumą. Atitinkamai aktyvinė veiksmo mokykla yra tarsi priešingybė senai pasyvinei mokyklai. Kaip ne kaip mokykla nėra dar veikimo dirva tikra to žodžio prasme. Platų praktiniams žygiams lauką tepatiesia vien gyvenimas, kur veikimas reiškiasi kaipo sąmoninga ir tikslinga paties gyvenimo lytis. Todėl negalima nepastebėti, jog ir veiksmo principo supratimas nėra dar visai laisvas nuo tam tikro siaurumo, kuris kyla iš vienašaliai suprantamos darbo mokyklos.

Darbo mokykla

Norint peržengti šitą paskutinį siaurumą dera padaryti dar platesnis apibendrinimas ir suprasti tai, ko esama teigiamo darbo mokykloje, kaipo savarankiško veiklumo principe, kaip tai daro, pavyzdžiui, Ernestas Lindesas, kalbėdamas apie *Selbsttätigkeitschule*. Savarankiško veiklumo mokykla bus kiekviena mokykla, kur asmeninis mokinių veiklumas, tiek fizinis, tiek ir psichinis, yra pakeltas į galimai aukščiausią laipsnį visuose mokymo tarpsniuose. Savarankišką mokinių veiklumą turėsime kiekvieną kartą, kai mokiniai aktyviai dalyvauja protinimosi darbe, ieškodami su nuosava iniciatyva pažinimo šaltinių ir domėjimosi metodo, darydami savo jėgomis bandymų, formuluodami pasiektas išdavas, panaudodami šias tolimesniam darbui ir t. t.

Kaip matome, darbo mokykla, veiksmo mokykla ir savarankiškumo mokykla yra ne kas kita, kaip trys tarpsniai, kuriais išsivysto ta pati pedagoginė koncepcija, pagrįsta vadinamuoju darbo principu. Šito principo įtakoje pasilieka net ir tie, kurie mokyklų reformą norėtų suprasti dar plačiau ir vadinti naują mokyklą arba auklėjamąja mokykla *(Erziehungsschule)* sykiu su Kaffu, arba natūraline mokykla *(natürliche Schule)* sykiu su Fischeriu, arba net valios mokykla *(Willensschule)* pagal Foersterio nurodymus. Su dar-

bo principu yra dar jungiami šalutiniai tikslai, kuriems faktinai darbas teturi tarnauti priemone. Tokiais tikslais, pavyzdžiui, yra, iš vienos pusės, valstybinis-pilietinis arba etinis-socialinis mokinių auklėjimas, kuriuo ypatingai rūpinasi Kerschensteineris, iš antros pusės, kuriamai estetinis mokinių auklėjimas, kuriuo ypatingai rūpinasi Gausbergas ir Scharrelmannas.

Jei dabar pastatysime klausimą, kuris darbo principo supratimas labiausiai atitinka naujos pedagoginės koncepcijos esmę, tai nelengva į tai bus atsakyti su reikiamu griežtumu ir tikslumu. Manyčiau, jog negalima laikyti tipingomis darbo principo apraiškomis viso to, kas pripuolamai jungiasi su šituo principu, kaip kad valstybinis-pilietinis arba kuriamai estetinis išauklėjimas, arba išeina iš logingos ir faktinos darbo principo evoliucijos, pasireiškusios trimis gairėmis, kuriomis yra darbo – veiksmo – savarankiškumo principai. Jei pasiliksime šitos evoliucijos ribose, tai turėsime įsitikinti, jog tasai platus darbo principo supratimas, prie kurio nuosekliai šitoje evoliucijoje einama, buvo jau mažesniu ar didesniu laipsniu žinomas klasikinės pedagogikos atstovams, nors niekuomet nebuvo taip griežtai ir nuosekliai keliamas aikštėn ir vykdomas praktikoje, kaip mūsų laikais. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbelis ir kiti žymūs pedagogai kėlė aikštėn savarankiškumo principą, kovodami prieš mechanizuojančią pasyvinio mokymo rutiną. Bet tai, kas yra tikrai naujo mokyklos koncepcijoje, tėra vien kraštutinės vienašaliai suprasto darbo principo apraiškos. Tačiau, kaip matėme iš darbo supratimo evoliucijos, reikia pripažinti, jog šitos kraštutinės ir vienašalės apraiškos necharakterizuoja to, kas yra teigiamo ir pažangaus darbo mokyklos koncepcijoje.

Visa, kas pasakyta apie darbo principo bei mokyklos esmę, neduoda dar aiškaus supratimo, kaip privalu konkretiniu būdu įsivaizduoti darbo mokyklos organizacija.

Pasiekti tai sunku, pirma, todėl, kad iš esmės visas judėjimas reiškiasi ne tiek nauja mokyklos organizacija, kiek nauju lavinimo bei auklėjimo metodu, ir, antra, todėl, kad šitas metodas yra įvairiai suprantamas ir įvairiai vykdomas mokyklos gyvenime. Jei net darbo principas kaipo metodas būtų vienodai suprantamas, tai vis dėlto jo vykdymas mokyklos gyvenime galėtų reikštis kuo didžiausiu įvairumu, žiūrint į pedagogo asmenį ir kitas mokyklos aplinkybes.

Norint tačiau kiek konkretizuoti klausimą ir įsivaizduoti darbo mokyklą konkretinėse lytyse, reikia imti į pagrindą vieno kurio pedagogo darbo mokyklos supratimą ir atvaizdavimą. Šiam reikalui mums gali gerai patarnauti Gesseno veikalas „Pedagogikos pagrindai", išleistas rusų kalba 1923 m. Gessenas nustato vieną darbo mokyklos idėją sąryšy su savo plačia filosofiškai pedagogine koncepcija, ir todėl jo veikalas yra iš tikro įdomus ir originalus. Gessenas stato auklėjamajam lavinimui tikslą privesti auklėtinio asmenį prie laisvo apsisprendimo. Šitame lavinime, jo supratimu, esama trijų laipsnių: anomijos, heteronomijos ir autonomijos. Anomija yra nepalenktas jokiems įstatymams būvis, kuris charakterizuoja priešmokyklinį lavinimą žaislais vaikų darželyje. Heteronomija yra jau palenktas svetimiems išviršiniams įstatymams būvis, kuris charakterizuoja mokyklinį lavinimą. Pagaliau autonomija yra palenktas laisvai priimtiems įstatymams būvis, kuris charakterizuoja pomokyklinį savarankišką lavinimąsi. „Stodamas į mokyklą, – sako Gessenas, – vaikas pereina iš instinktyvių ryšių bei prisirišimų pasaulio, kurį sudaro šeimos aplinkuma, arba iš žaidžiančio choro atmosferos, viešpataujančios vaikų darželyje, į pasaulį bendruomenės, reguliuojamos išviršinėmis priemonėmis. Šitame naujame pasaulyje jungiamuoju pradu yra jau bendras darbas ir pasidavimas bendram įstatymui... Šita

prasme perėjimas į mokyklą yra perėjimas nuo prigimtojo anomijos laipto prie išviršinės visuomeninės prispirties laipto, arba prie heteronomijos. Tai yra tarsi perėjimas nuo prigimties prie teisės ir todėl dorinimo atžvilgiu mokyklos uždavinys suvedamas visų pirma prie teisės jausmo ir visuomeninio susipratimo auklėjimo žmoguje. Tačiau heteronomija yra vertinga ne pati per save, bet kiek jinai tėra pereinamasis laiptas prie autonomijos... Todėl mokykloje privalo būti nujaučiamas aukštesnis autonomijos laiptas, panašiai kaip taisyklingai suorganizuotame vaikų darželyje privalo prasimušti aikštėn būsimo bendro darbo ir bendro mokyklos įstatymo spindulys. Lavinimas taip privalo būti organizuotas mokykloje, kad jame aiškiai glūdėtų būsimas tikslas paruošti žmogų laisvam apsisprendimui"*. Kiekvienam lavinimo laiptui Gessenas skiria atskirą veikimo lytį: priešmokykliniam lavinimui – žaismą, mokykliniam lavinimui – pamoką, pomokykliniam lavinimui – kūrybą. Kaip per atskirus auklėjamojo lavinimo laiptus eina nuoseklus išsivystymas iš prigimties stovio prie kultūros stovio, taip irgi žaismą, pamoką ir kūrybą turi rišti į vieną nuoseklų vyksmą pažangaus brendimo evoliucija. Žaismas turi būti prisisunkęs pamoka, bet negali per anksti ja virsti. Pamoka savo ruožtu turi būti prisisunkusi kūryba, bet negali per anksti virsti. „Pirm negu vykdyti savarankiškai pastatyti tikslai, – sako Gessenas, – žmogus privalo pramokti apskritai savarankiškai vykdyti veikimo tikslus, nors šitie tikslai ir būtų jam kitų žmonių statomi. Bet kaip tik todėl, kad pamoka nėra aukščiausias veikimo laiptas ir visą savo vertę bei prasmę semia iš viršijančio ją kūrybos laipto, ji privalo būti organizuota taip, kad tarnautų perėjimu prie kuriamojo darbo. Jos heteronomijoje (t. y. jos palenkime svetimiems įstatymams) privalo būti

* *Gessen S. I.* Osnovy pedagogiki. – Berlin, 1923. – P. 111.

nujaučiama būsimoji autonomija, kaip kad žaismo anomija (t. y. jo nepalenkimas svetimiems įstatymams) privalo būti persunkta pamokos heteronomija"*.

Taisyklinga pamokos organizacija privalo vesti prie to, kad, eidamas pamoką, auklėtinis mokytųsi kažko naujo ir aukštesnio, palyginant su pačia pamoka, t. y. kad jis pratintųsi per ją prie kūrybos. „Šitam tikslui pasiekti, – sako Gessenas, – visų pirma reikalinga, kad pamokos tikslai, nors jie ir statomi mokytojo mokiniui, būtų visuomet tokie, tarsi pats mokinys būtų juos pasistatęs. Todėl jie turi būti suprantami mokiniui, ryškiai aiškūs savo reikšmingumu, jo pasisavinami su įdomumu ir noru. Kitaip tariant, jie privalo būti artimi mokiniui, arba konkretiniai. Jaunesniame amžiuje tai reiškia, kad jie privalo visų pirma turėti gyvastingai praktinį pobūdį. Vaiko protui, kaip kad ir laukinio žmogaus protui, artima bei konkretu yra visa, kas gali būti tučtuojau taikoma gyvenimo reikmėms patenkinti. Išsivystymo laiko atžvilgiu mes esame anksčiau veikią negu pažįstą subjektai, ir todėl pradžioje artima ir suprantama tik ta žinija, kuri yra naudinga mums veikti. Mūsų žinija yra kilusi iš utilitarinių reikmių, ir tikra pedagogika privalo atkartoti tą kelią, kuriuo žengia visa žmonija." „Tiesa, – priduria toliau Gessenas, – ne visa, kas naudinga vaikui, yra naudinga suaugusiam žmogui. Gyvastingi vaiko reikalai jungia savyje ir jo žaislus, ir jo pramogas, todėl taisyklingiau kalbėti ne tiek apie vaikiškojo mąstymo utilitarizmą, kiek apie jo pragmatizmą. Bet šiaip ar taip, mes pramokstame anksčiau vertinti ir suprasti žiniją, kai naudojamės ja praktiškai. Vien sulig tuo, kaip plinta mūsų gyvenimo akiratis, mes įprantame mąstyti atitrauktinai, t. y. ieškoti žinijos dėl žinijos. Darbo mokyklos tikrumas kaip tik tame ir glūdi, kad ji

* Ten pat. – P. 112.

laiko reikalingu dalyku eiti nuo šitų pragmatinių vaiko interesų prie žinijos ir meno"*.

Parinkti panašiu būdu pamokos tikslai ir pastatyti mokiniams neprivalo tačiau suvaržyti mokinių laisvės šituos tikslus vykdant. Plati iniciatyva parenkant kelius ir priemones pastatytiems pamokos tikslams vykdyti pasidaro naujos pedagogikos pagrindiniu reikalavimu. Savarankiška mokinio iniciatyva vykdant pamokos tikslus ir yra tasai pradas, kuris padaro, kad pamoka prisisunkia kūrybos, nors vis dėlto negali dar virsti kūryba tikra to žodžio prasme. Kaip tik suprasdamas reikalą paruošti žmogų kuriamajam darbui, Gessenas sako: „Pamoka privalo palikti pamoka, t. y. turėti visados savyje griežtai nustatytą darbo tikslą ir sykiu tik prisisunkti kūryba ir prie jos įsibėgėti, bet ne virsti ja prieš laiką... Per ankstybas pamokos virtimas kūryba veda prie auklėjimo ne kūrėjų, bet diletantų, besitenkinančių skystu bendrumu, apytikriu išpildymu, kas uždaro bet kurį kelią į tikrą kūrybą"**. Žodžiu tariant, autonomija turi vilties spindulių prasimušti aikštėn mokykloje, bet ne panaikinti heteronomijos, prigimtos mokyklos darbui.

Esant tokio santykiavimo tarp heteronomijos ir autonomijos pradų mokykliniame darbe, Gessenas numato du pamokos išsigimimo pavoju, būtent: atitraukti nuo autonominės kūrybos, kaipo nuo savo tikslo, arba per anksti pereiti į šitą kūrybą. „Atitrūkusi nuo aukštesnio tos kūrybos laipto, iš kurios ji įgauna pateisinimo ir prasmės, pamoka, – sako Gessenas, – išsigimsta į grynai mechaninį darbą, į mokinio kartojimą mokytojo nurodyto pavyzdžio. Bet ir per anksti virtus kūryba, ji išsigimsta į praktikavimą paviršutinio diletantizmo, gaminančio darbe tuščią užsimojimą vietoje kūrybos, pasitenkinimą apytikriu išpildymu

* Ten pat.
** Ten pat. – P. 114.

vietoje pastangų tiksliai realizuoti darbo uždavinius." „Šitokis pamokų supratimas, – pastebi pagaliau Gessenas, – nėra kažkas nauja dabartinėje pedagogikoje. Mano tik patiestas filosofinis pagrindas po pažiūromis, kurios tampa vis ryškiau aiškiomis ir yra įgavusios atbaigtos išraiškos vadinamajame darbo mokyklos judėjime." Štai su kokiu labai įdomiu principialiu nusistatymu prieina Gessenas prie darbo mokyklos klausimo, būtent prie labiau konkretinių darbo mokyklos ypatybių.

Visų pirma Gessenas konstatuoja gilų skirtumą, kurio esama tarp profesinės mokyklos ir darbo mokyklos. Apšvietos periode į žmogaus asmenį žiūrėta valstybės naudingumo atžvilgiu ir todėl senoji mokykla turėjo profesinio pobūdžio, kas reiškė, kad mokykla lavinimo centre dėjo profesijos (amato arba užsiėmimo) reikalus. Darbo mokykla tuo tarpu net tada, kai ji lavina kuriamai ekonominiu darbu, deda į lavinimo pagrindą ne profesijos, bet besilavinančio asmens reikalus. Šita prasme net kulinarinė mokykla, suorganizuota darbo principo pagrindais, gali būti bendrai lavinančiu veiksniu auklėtinio asmeniui, jei mitimo problema bus pastatyta į sąryšį su visu gamtos bei kultūros gyvenimu. „Darbiniame lavinime, – sako Gessenas, – siaurai praktinis veikimas įgauna visa apimančios reikšmės, būtent yra suprantamas kaipo organinga viso pilnutinio gamtos ir žmonijos gyvenimo dalis ir todėl tarnauja šaltiniu bendram asmens lavinimui. Profesiniame mokyme šitas praktinis veikimas randasi atitrūkęs ir net izoliuotas nuo kitų darbo rūšių, nes jis tesuvedamas prie pasisavinimo izoliuotų žinių ir praktinių įpročių, tesurištų tarp savęs gaminių profesinio veikimo būsimųjų vartotojų interesais"*. Be to, darbo mokykla, statydama atskirą praktinio veikimo rūšį į sąryšį su gamta ir kultūra, paliuosuoja šitą veikimą nuo siaurai

* Ten pat. – P. 116.

utilitarinės prasmės ir suteikia jam reikšmės, pareinančios nuo organingo sąryšio su gamta ir kultūra. Žodžiu tariant, darbo mokykla stengiasi užmegzti organingą bet kurio darbo sąryšį su gyvenimo visuma. Organingas darbo sąryšis su gamtos ir kultūros visuma – štai svarbi darbo mokyklos ypatybė, atremta, Gesseno pasakymu, į visumos principą.

Šitas visumos principas, Gesseno supratimu, reiškiasi darbo mokykloje dar ir kitokia prasme, būtent, sutelktinėje paties darbo santvarkoje. Darbo mokyklos klasėje visi mokiniai sutelktomis pajėgomis stengiasi atlikti vieną bendrą uždavinį, kurį mokytojas yra prieš juos pastatęs, ar bus tai mokyklos sutvarkymas, ar pagaminimas mokslo priemonių, ar išsprendimas materialinio uždavinio, ar šiaip jau išaiškinimas bet kurio teorinio klausimo. Šituo atžvilgiu darbo mokykla, kaipo aktyvinė, sudaro priešingybę pasyvinei mokyklai. Darbo mokykloje sutelktinis visos klasės darbas gamina kažką naujo, tuo tarpu senoje pasyvinėje mokykloje kiekvienas mokinys, dirbdamas vienodą darbą su savo kaimynu, atkartoja jau atliktą, kažkieno padarytą darbą. Todėl pasyvinėje mokykloje, iš vienos pusės, turime kalbingą mokytojo judrumą, o iš antros pusės – pasyviai iškrikusią darbo vienodume klasę. Darbo mokykloje, atvirkščiai, turime, iš vienos pusės, aktyviai dirbančią ir sutelktą viename bendrame darbe klasę, o iš antros pusės – mokytoją, tyliai veikiantį į klasę nejuntamu įkvėpimu. Individuali iniciatyva ir originalus įkvėpimas čia įdvasina tiek mokinius, tiek ir mokytoją. Sykiu su tuo čia griežtai pakeistas santykis su vadovėliu. „Darbo mokykloje, – sako Gessenas, – vadovėlio hegemonija yra perblokšta: panašiai kaip mokiniai joje nekartoja mokytojo, taip ir mokytojas negali kartoti joje vadovėlio". „Darbo mokyklos prasmė, – formuluoja jis toliau, – glūdi ne tame, kad bet kuris proto darbas būtų suvestas prie fizinio, bet tame, kad bet kuris darbas, tiek fizinis, tiek ir protinis, pataptų šaltiniu pilnutiniam asmens išsilavi-

nimui. Mokinio žodžiai, parašyti arba pasakyti, lygiai taip pat, kaip ir jo rankų veiksmai, privalo apreiškinėti ir sykiu kurti mokinio asmenį. Tuomet mokinys ne tik taps nepakeičiamu dalyviu sutelktiniame klasės darbe, bet irgi nustatys individualinę savo vietą pasaulyje, pramokęs bet kurį veikimą jungti su gamtos ir kultūros visuma"*. Kokių iš čion išeina išdavų ir kaip galutinai privalu įvertinti darbo mokyklą, turėsiu jau nusakyti kitą kartą.

Kaip matėme paskutinį kartą, Gessenas laiko visumos principą tipingu darbo mokyklai. Visumos principas, jo supratimu, reiškiasi dvejopu būdu: pirma, tai reiškia, jog bet kuris vedamas darbo pagrindais lavinimas turi būti pilnutinio asmens išvystymo šaltiniu ir tuo skiriasi nuo seno profesinio lavinimo; antra, tai reiškia, jog vedamas darbo mokykloje lavinimas stato visai klasei bendrų uždavinių, kurie privalo būti savarankiškai atlikti suvienytomis visų mokinių pastangomis taip, kad šitų pastangų išdavoje būtų sukurta kažkas naujo, ir šituo aktyvinė mokykla skiriasi nuo pasyvinės mokyklos, kur visi mokiniai pakartoja vienodą darbą, kieno kito jau atliktą. Kitaip tariant, organingas bet kurios ugdomosios pareigos sąryšis su ugdymo visuma ir savarankiškas sutelktomis pajėgomis atlikimas bendrų uždavinių, statomų visai klasei, sudaro, Gesseno supratimu, darbo mokyklos esmę.

Iš šitos darbo mokyklos esmės plaukia tam tikros išdavos arba išvados, iš kurių pirmoje eilėje yra tai, kad darbo mokykla atsisako skirstyti dėstomus mokykloje dalykus į bendrai lavinančius ir specialius. Viskas pareina ne nuo dalykų, bet nuo jų dėstymo būdo. Svarbu ne tai, kas yra dėstoma, bet kaip yra dėstoma, nes kiekvienas dalykas gali

* Ten pat. – P. 122.

būti taip dėstomas, kad taptų asmens bendro lavinimo šaltiniu.

Sykiu su šita lavinimo ypatybe darbo mokykloje surišta yra dėstomų darbo mokykloje dalykų koncentracija, nes savaime aišku, jog pilnutinis asmens išvystymas ir yra čia tuo veiksniu, kuris suveda juos visus į vieną organingą visumą.

Trečia darbo mokyklos ypatybė yra pasiliuosavimas nuo nereikalingo dėstomųjų mokslų daugingumo. Ten, kur išvystymo šaltiniu yra laikomas ne dalyko dėstymo būdas, bet pats dalykas, kaip kad yra senoje pasyvinėje mokykloje, neišvengiamai mokykloje įsigali daugiamokslio lavinimo sistema, tuo tarpu darbo mokykloje laikoma lavinimo veiksniais ne pati dalyko medžiaga ir jos kiekis, bet metodologinis susipažinimo su ja būdas. Žodžiu tariant, *minimum* mokomosios medžiagos palieka mokiniui darbo mokykloje *maximum* savarankiško apsisprendimo.

Ketvirtą darbo mokyklos ypatybę sudaro tai, kad darbo mokykla sugeba sujungti visuotinąjį išsilavinimą su artimumu prie gyvenimo ir žmonių. Ir tai ji pasiekia dvejopu būdu: pirma, jungdama mokslą su darbu, ji neatitraukia visai vaikų nuo ūkiško veikimo, bet suteikia jų darbui bendrai lavinamosios reikšmės; antra, pateisindama ir keldama aukštyn profesinį darbą, darbo mokykla kelia ir bendrą būsimųjų visuomenės darbininkų darbo našumą. Šita prasme darbo mokykla yra kultūros nešėja, nes ji yra naujų idėjų, naujų darbo būdų bei įpročių šaltinis.

Penkta darbo mokyklos ypatybė, kad ir Gesseno neformuluojama, bet paskaitoma pas jį tarp eilučių, yra visuomeninio solidarumo auklėjimas. Darbo mokykloje, – sako jisai, – nėra vietos lenktynėms, nes, dirbdami bendrą darbą, čia visi daro ką kita: atsilikęs darbe ne aplenkiamas, bet skatinamas labiau pasistūmėjusio į priekį, nes vieno sugaišimas darbe gaišina visus kitus. Čia mes turime sveiką su-

telktinį įsitempimą darbe, bet ne lenktynes, pagrįstas noru pralenkti savo kaimyną"*. Sąryšy su šita darbo mokyklos ypatybe Gessenas konstatuoja faktą, jog joje negali prigyti pažymių sistema, tuo tarpu pasyvinėje mokykloje šita pažymių sistema negali būti panaikinta. Aišku savaime, jog, įprasdami draugingai dirbti bendrą darbą mokykloje, darbo mokyklos auklėtiniai tinkamai ruošiasi solidariai dirbti visuomeninį darbą gyvenime. Pagaliau iškėlęs aikštėn darbo mokyklos esmę ir plaukiančias iš jos ypatybes, Gessenas konstatuoja, jog darbo mokykla yra natūrali ikišiolinio mokyklos išsivystymo išdava. „Todėl, – sako jisai, – jei nebūtų darbo mokyklos, ją reikėtų išgalvoti: tiek nepakenčiami pasirodė prieštaravimai, kurie buvo kilę faktiname senos mokyklos išsivystyme"**. Gessenas nurodo visą eilę darbo mokyklos iškraipymų, kurie tačiau visi pareina nuo darbo sąvokos susiaurinimo. Darbo sąvoka susiaurinama labiausiai tada, kai darbas yra suprantamas kaipo namų ruoša, kurią turi mokykloje atlikti patys mokiniai. Kiek plačiau, bet visgi siaurai darbas yra suprantamas kaipo rankų darbas. „Žymiai platesnis, bet todėl ir pavojingesnis, – sako Gessenas, – yra toks darbo mokyklos supratimas, pagal kurį darbo principo esama tokiame lavinime, kur bendro klasės darbo išdavoje atsiranda koks nors bendrai naudingas darbo gaminys (pavyzdžiui, sukasamas daržas, sukalami baldai ir t. t.)"***. Gesseno supratimu, „ekonominis darbas tėra viena tik iš rūšių darbo, kuris yra ne grynai ekonominė, bet etinė sąvoka. Ir darbo mokykla, statanti į ugdomojo savo veikimo centrą mokinio asmenį, turi išeiti iš darbo supratimo šita plačiąja prasme"****. Konkretinis praktinis darbas yra lavinime išeinamasis punktas, būtent, kaipo tai, kas

* Ten pat. – P. 120.
** Ten pat. – P. 126.
*** Ten pat. – P. 128.
**** Ten pat. – P. 130.

yra artima bei konkretu ir nuo ko privalu eiti prie to, kas yra tolima bei abstraktu. „Artima, – sako Gessenas, – yra tai, kas konkretu, t. y. su kuo yra surištas tiesioginis praktinis panaudojimas, kas gali būti tučtuojau pritaikyta gyvenimui, kas paaiškina faktą, turintį tiesioginės gyvastingos reikšmės. Tolima, priešingai, yra tai, kas turi nepriklausomo pažinimo reikšmės ir neturi tiesioginio pritaikymo gyvenimui"*. Pažiūra, kad konkretinis praktinis darbas yra išeinamasis lavinimo punktas, Gesseno įsitikrinimu, nereiškia, kad aukštesniosiose mokyklos klasėse ūkiškai ekonominio darbo neprivalo būti. „Ūkišką darbą aukštesniosiose klasėse, – sako jisai, – mes laikome būtinai reikalingu ne tik todėl, kad mokinių dauguma pasišvęs išėjusi iš mokyklos ūkiškam veikimui, bet ypač todėl, kad, mūsų supratimu, kiekvienas žmogus privalo pritilpti ne tik prie mokslo ir meno, bet ir prie ūkio"**.

Gessenas baigia darbo mokyklos gvildymą nurodymu aplinkybių, kuriose ji gali būti įvykdyta. Darbo mokyklai įvykdyti visuomenės lavinime visų pirma yra reikalingas didesnis šitos visuomenės pasiturėjimas. Darbo mokyklos inventorius su jo dirbtuvėmis, darbo padargais, klasių baldais ir knygynais, pagaliau pačių klasių įtaisymas yra labiau komplikuotas ir brangesnis dalykas kaip kad tradicinės mokyklos įtaisymas. Sykiu darbo mokyklos inventorius ir įtaisymas nėra kažkas visai pastovaus ir nustatyto, kas galima būtų užsakyti vieną kartą visam laikui. Visa tai gali mainytis pagal aplinkybes, kurias sudaro mokyklos auklėtinių kuriamasis išsivystymas.

Sykiu tiek mokinio, tiek ir mokytojo padėtis darbo mokykloje reikalauja didesnio materialinio bei dvasinio pasiturėjimo. Mokinys neprivalo būti suvaržytas pašaliniais

---

* Ten pat. – P. 124.

** Ten pat. – P. 130.

naminio darbo arba uždarbiavimo reikalais, kurie paglemžtų jo kuriamąją energiją ir laiką, ko tiek daug reikalauja darbo mokykla. Iš kitos pusės, darbo mokykla reikalauja iš mokytojo tokios kuriamosios įtampos, kad jis negali būti taip užverstas darbu, kaip kad esti seno tipo mokyklose. Šita pedagoginė mokytojo kūryba reikalauja sykiu tam tikros kultūrinės aplinkumos, kurioje mokytojas rastų vis naujų šaltinių ir akstinų kuriamajam savo veikimui, kaip kad reikiamos literatūros, epizodinių kursų ir t. t.

Pagaliau darbo mokykla reikalauja, kad tiek atskiro mokytojo, tiek ir mokytojų kolegijų tam tikra pedagoginė nepriklausomybė būtų laiduota įstatymais, nes mokytojų priklausomumas nuo visa reguliuojančios vyresnybės neleidžia išsivystyti tai kuriamajai pedagogo iniciatyvai, kuri sudaro pagrindinę darbo mokyklos ypatybę.

Kadangi materialinis bei dvasinis visuomenės turtingumas ir teisėtumo joje įsigalėjimas gali didėti sykiu su bendra kultūros pažanga, kuri nėra trumpo laiko dalykas, tai darbo principas gali būti vykdomas mokykloje vien palengvėle nuoseklios pedagoginės pažangos vyksme. Iš čia jau Gessenas daro paskutinę išvadą, kuri, tikrai sakant, charakterizuoja viso jo tyrinėjimo išvadas: „Darbo mokykla, – sako jisai, – nėra tad kažkas, kas yra duota ar pasiekta, kas gali būti arba išsyk pilnai įvykdyta, arba ko visai gali nebūti. Darbo mokyklos uždavinys, kuriuo yra visumos principo įvykdymas kiekvienos atskiros pamokos vyksme ir sutelktinio klasės darbo santvarkoje, tegali būti išspręstas visoje pilnumoje vien tada, kai pedagoginis darbas visai pergalės jo tykantį kiekviename žingsnyje mechanizmą. Betgi šitokis visiškasis mechanizmo pergalėjimas tėra vien mūsų siekinių tikslas, bet niekados ne mūsų gyvenimo faktas... Ogi tai reiškia, kad darbo mokykla tėra reguliuojamasis principas, tai yra idėja, galinti įvairiais

laipsniais realizuotis ir rodanti kelią realiam mokyklos darbui"*.

Pereinant dabar prie galutino darbo mokyklos įvertinimo, pravartu ypatingai pabrėžti paskutinė išvada, kurią daro Gessenas; būtent, kad darbo mokykla tėra vien reguliuojamasis principas, t. y. idėja, galinti įvairiais laipsniais realizuotis ir rodanti kelią realiam mokyklos darbui. Jei imsime šitą pasakymą loginės aptarties atžvilgiu, tai, žinoma, negalėsime sutikti, kad darbo mokykla yra reguliuojamasis darbo principas: aišku, jog mokykla yra vienas dalykas, ogi principas – kitas. Bet savo prasme šitas Gesseno pasakymas yra labai reikšmingas. Faktinai tai reiškia, jog kas paprastai vadinama darbo mokyklos vardu, yra ne kas kita, kaip darbo principas arba net savarankiško veiklumo principas, kuris mažiau ar daugiau nuosekliai, mažiau ar daugiau intensyviai realizuojamas sutelktiniame lavinime. Todėl ir Rudolphas Lehmannas sako, jog „tai, kas yra pareiškiama darbo mokyklos vardu, iš esmės yra naujas metodas, bet ne nauja organizacija, nes šitas reikalavimas galioja ne tiek išviršinei, kiek išvidinei mokymo santvarkai. Todėl savarankiško veiklumo principas gali būti taikomas įvairių rūšių darbui, tiek dvasiniam, tiek ir techniniam"**.

Jei tas, kas paprastai vadinama darbo mokyklos vardu, yra faktinai ne ypatinga mokyklos organizacija, bet metodologinis lavinimo principas, tai galima statyti klausimas, kiek šitas principas gali spręsti, ar mokykla pridera prie darbo mokyklos tipo, ar ne. Jei darbo principą suprasime plačiausia prasme, būtent savarankiško veiklumo prasme, tai turėsime pripažinti, kad nebuvo ir nėra nė vienos mokyk-

---

* Ten pat. – P. 138.

** *Lehmann R.* Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. – P. 81–82.

los, kur taip suprastas darbo principas nebūtų, kad ir labai apribotu laipsniu, taikomas lavinimo uždaviniams. Kiekvieno lavinimo, kaip ir viso ugdymo, tikslas yra privesti auklėtinis prie subrendimo, kuris yra ne kas kita, kaip savarankiškas veiklumas, atremtas į sąmoningą bei laisvą apsisprendimą. Ir reikia net pasakyti, kad visais laikais tai buvo mažiau ar daugiau pedagogų suprantama. Kas kita, kaip, t. y. kokiomis lavinimo priemonėmis bei metodais, tikėtasi to pasiekti. Tradicinėje mokymosi mokykloje to tikėtasi pasiekti labiausiai žinių perteikimu, iš mokytojo pusės, ir jų įsiminimu, iš mokinio pusės. Vadinasi, senoje mokymosi mokykloje perteikiamoji pareiga buvo vyraujanti. Tai, žinoma, nereiškia, jog senoje mokymosi mokykloje išvystomoji pareiga, vedanti prie savarankiškojo veiklumo, visai nerasdavo vietos. Pats mokymosi vyksmas visgi reikalavo iš mokinio tam tikro savo protinių pajėgų išvystymo ir net tam tikro savarankiško veiklumo. Visas dalykas yra tas, kad tradicinėje mokykloje turėjo aiškios persvaros perteikiamoji lavinimo pareiga.

Užtat darbo principas iškiša į priekį išvystomąją pareigą ir net yra linkęs paniekinti perteikiamąją lavinimo pareigą. Tuo tarpu yra faktas, jog be perteikiamosios pareigos jokioje mokykloje ir jokioje ugdymo srityje nėra galima ir neprivalu apsieiti. Juk galima turėti labai išvystytas galias ir sykiu nebūti, kaip sakoma, *au courant* mūsų civilizacijos stovyje. Jaunosios kartos įvedimas į civilizacijos stovį, iš vienos pusės, įvyksta perteikiamosios pareigos priemonėmis, nes perteikiamoji pareiga, kaip žinome, atitinka objektyvines gyvenimo lytis. Išvystomoji pareiga atitinka subjektyvines gyvenimo lytis ir lavina ne tiek sugebėjimą savintis kultūrinių gėrybių, kiek savarankišką veiklumą ir kuriamąją iniciatyvą.

Būtų klaidinga manyti, jog pasyvus savinimosi momentas neturi reikšmės žmogaus gyvenimo pažangai. Faktinai jis yra gyvenimo pažangoje labai svarbus ir visiškai būti-

nas momentas šalia kuriamai aktyvaus veiklumo, nes tikra kultūrinė pažanga yra ne kas kita, kaip sintetizavimas senų kultūrinių laimėjimų su naujomis kuriamosios iniciatyvos išdavomis. Kad šita pažanga galėtų įvykti, reikia sugebėti, iš vienos pusės, pasyviai pasisavinti, ogi iš antros pusės, aktyviai kurti. Jei stoksta vieno katro sugebėjimo, tikrai nuosekli pažanga negali įvykti, nors čia ir gali būti pripuolamos pažangos. Šita prasme labai pamokomas pavyzdys yra scholastikos žlugimo periodas, t. y. maždaug XV ir XVI a., ir atėjęs vėliau naujosios filosofijos kūrimosi periodas. Scholastikai, kaipo prisisotinę šykštuoliai, nustojo sugebėjimo kurti, nors liko filosofinio veldinio saugotojai. Atėję vėliau modernieji filosofai buvo kupini kuriamosios galybės, nors neturėjo sugebėjimo pasisavinti praėjusių amžių dvasinius turtus. Pasidarė tad ištisų šimtmečių laikotarpis, per kurį daug klajota, bet mažai sukurta tikrai teigiamu būdu, nors neigiamosios patirties šis laikotarpis suteikė filosofinei pažangai labai daug. Tikros filosofinės pažangos tegalima tikėtis vien iš neoscholastinio judėjimo, kuris yra pasiryžęs sintetizuoti į naują visumą laimėtus per amžius filosofinius turtus ir naujųjų amžių filosofinį patyrimą su naujai atgaivinta kuriamąja iniciatyva.

Ir šiaip jau tenka konstatuoti, jog nieks negali būti tikrai vaisingu kūrėju, jei sykiu nepasižymi sugebėjimu pasisavinti laimėtus kitų žmonių patyrimus su nuosava kuriamąja iniciatyva. Galima surasti nemaža mokslininkų enciklopedistų, kurie pajėgia surankioti ir gerai sutvarkyti tai, kas kitų laimėta, bet nepajėgia nieko pridėti nuo savęs, kad ir suteikti asmeniškos sintetinės lyties visumai. Jų tad darbas visuomet lieka stropiai sukrauta gėrybių krūva, neįdvasinta kuriamosios minties vienybe. Bet pasitaiko ir priešingo tipo mokslininkų, kurie kuriamosios iniciatyvos nekantroje nepajėgia įsigilinti į kitų žmonių patyrimus bei laimėjimus ir imasi kurti viską iš pradžios subjektyvių koncepcijų

lytimis. Tokių žmonių kūriniai gali žavėti savo originalumu, drąsa, žodžiu tariant, kuriamuoju užsimojimu, bet juose paprastai stoksta objektyvumo ir vienodo visų dalių vertingumo, o kas svarbiausia, juose paprastai tiesa su klaida artimai susidraugauja. Jei pirmojo tipo mokslininkai paprastai yra objektyvūs enciklopedistai, tai antrojo tipo mokslininkai yra subjektyvūs diletantai. Pirmieji yra vienašališkai pasyvūs, antrieji yra vienašališkai aktyvūs. Tuo tarpu suderinimas pusiausvyroje pasyvaus ir aktyvaus momento žada geriausią sėkmingumą moksliškoje kūryboje nes pirm negu kurti, privalu sugebėti suprasti, įsigyventi, įsijausti, žodžiu tariant, aperceptyviniu būdu pasisavinti kitų žmonių dvasinius laimėjimus. Įsigeisti nuo pradžios iki galo teapsieiti vien savo pajėgomis yra ne kas kita, kaip vaidinti to žygininko rolę, kuris yra laimėjęs Donkichoto vardą.

Ir štai mokykla, suteikianti persvaros perteikiamajai lavinimo pareigai, lavina labiausiai pasyvaus pasisavinimo sugebėjimą ir todėl gali būti pavadinta pasyvine mokykla. Užtat mokykla, suteikianti persvaros išvystomajai lavinimo pareigai, lavina labiausiai aktyvios kūrybos galią ir todėl gali būti pavadinta aktyvine mokykla. Kai yra kalbama apie mokymosi arba knygos mokyklą, turima faktinai galvoje pasyvinė mokykla; ogi kai kalbama apie darbo mokyklą, turima galvoje aktyvinė mokykla. *Darbo mokykla yra tad mokykla, kur išvystomoji lavinimo pareiga, turinti savo tikslu išvystyti savarankiškąjį mokinių veiklumą, gauna persvaros palyginant su perteikiamąja lavinimo pareiga.*

Jei dabar kas paklaustų, ar šitokia mokykla galima laikyti normalia ir pageidautina, žodžiu tariant, visai priimtina, tai atsakymas turėtų būti neigiamas: darbo mokykla kaipo mokykla, kur nėra reikiamo santykiavimo tarp perteikiamosios ir išvystomosios lavinimo pareigos, yra taip pat nepriimtina pedagoginiu atžvilgiu, kaip ir tradicinė pa-

syvinė, kur šito santykiavimo irgi nebūta. Bet jei kas čia pat paklaustų, ar darbo principas, kaipo išvystomosios lavinimo pareigos norma, yra priimtinas pedagoginiu atžvilgiu, tai reikėtų atsakyti, jog darbo principas, kaipo savarankiško veiklumo principas, ne tik yra priimtinas, bet ir privalomas kiekvienai mokyklai ir kiekvienai ugdymo sričiai ir jog tinkamas šito principo supratimas ir sąmoningas jo vykdymas pilnutinio ugdymo sistemoje, t. y. deramame santykiavime su kitais privalomais pedagoginiais principais, yra aiškus pažangos žingsnis ugdymo istorijoje, lyginant su lavinimu, kuriame persvaros buvo duodama perteikiamajai pareigai.

Taigi galutinas darbo mokyklos problemos išsprendimas, mano supratimu, privalo būti šitokis: darbo mokykla, kaipo mokykla, kur išvystomoji lavinimo pareiga turi persvaros, lyginant su perteikiamąja lavinimo pareiga, yra nepriimtina, kaip ir kiekviena kita mokykla, kur nėra deramo santykiavimo tarp šitų dviejų ugdomųjų pareigų. Užtat darbo principas, kaipo savarankiškojo veiklumo principas, yra teigiamoji išvystomosios pareigos norma ir todėl ne tik yra priimtinas, bet ir privalomas šalia kitų teigiamųjų pilnutinio ugdymo principų.

Jei kas norėtų prikišti, jog darbo mokykla visai nereiškia mokyklos, kur įgauna persvaros išvystomoji lavinimo pareiga, tai reikėtų atsakyti, jog tuomet nėra reikalo vadinti mokykla darbo mokyklos vardu, nes, palikus nuošalyje mados motyvą, kuris neturi loginės reikšmės, su lygiu pasisekimu galima vadinti mokyklą įvairių įvairiausiais vardais: ir mokymosi mokykla, ir knygos mokykla, ir harmonijos mokykla, ir pilnatvės mokykla, ir subordinacijos mokykla. Visuose be išimties atsitikimuose visumos pavadinimas daromas pagal kurią nors ugdymo dalį. *Pars pro toto*[3] imama yra ir darbo mokyklos pavadinimui, jei darbo principas išlaikomas joje deramoje harmonijoje su kitais pedagoginiais principais.

Deja, reikia konstatuoti faktas, jog labai dažnai karšti naujovės šalininkai, pasiduodami mados inercijai, vykdo mokyklose darbo principą be atsižvelgimo į kitus lygiai privalomus ugdymo principus ir tuo iš tikro paverčia ją darbo mokykla, kur išvystomoji pareiga nestovi deramoje harmonijoje su perteikiamąja pareiga. Tuo tarpu šitokiems darbo principo šalininkams reiktų žinoti, pirma, jog panašiai kaip negali būti pasyvinės mokyklos visai be išvystomosios lavinimo pareigos, taip irgi negali būti darbo mokyklos visai be perteikiamosios lavinimo pareigos, antra, jog tik abiejų šitų pareigų suderinimu tegalima sykiu suteikti mokiniui tokio žinojimo bei gebėjimo *(Kennen und Können)*, kokių reikalauja dabartinis kultūros stovis, ir trečia, jog šitas privalomas žinojimo bei gebėjimo suderinimas pasiekiamas greičiausiai vien vykdant deramoje pusiausvyroje perteikiamąją bei išvystomąją lavinimo pareigas. Gesseno minimas fizikos mokymo pavyzdys čia gali būti reikšmingas. Pasyvinėje mokymosi mokykloje fizika gali būti išeita, Gesseno liudijimu, per 200 mokomųjų valandų. Tai, žinoma, nereiškia, jog žinojimas čia įgytas visai be sugebėjimo; aišku tik, jog žinojimas neproporcionaliai didesnis už gebėjimą. Aktyvinėje darbo mokykloje ta pati fizika gali būti, irgi Gesseno liudijimu, išeita darbo principais per 400–600 mokomųjų valandų. Čia jau sugebėjimas gali būti neproporcionaliai didesnis už žinojimą, jei mokytojas kiek galėdamas stengėsi susilaikyti nuo perteikiamosios pareigos vykdymo. Faktinai jis negalėjo išlaikyti šitokios abstinencijos nuosekliai iki galo, nes kitaip išeitų, jog mokiniai per 400–600 mokomųjų valandų yra atradę visą fizikos mokslą. Jei jie naudojasi vadovėliais, tai šita aplinkybė faktinai padėties neatmaino. Palikti patys sau, kad ir su įtaisais bei aparatais, kurie irgi perteikia žinių, mokiniai netoli nužengtų fizikos moksle. Reiškia, jei mokytojo susilaikymas nuo žinių teikimo būtų dar didesnis, tai fizikos moks-

lo ėjimas pareikalautų jau ne 400–600 mokomųjų valandų, bet dar daugiau. Iš šito aiškiai matyti, jog perteikiamoji pareiga sutrumpina mokslo laiką, tuo tarpu išvystomoji pareiga, neparemta solidariai perteikiamąja pareiga, reikalauja daug daugiau laiko mokslui išeiti. *Iš čia seka savaime reikalavimas taip suderinti perteikiamąją pareigą su išvystomąja, kad galima būtų per trumpiausią laiką pasiekti tokią pusiausvyrą tarp žinojimo ir gebėjimo, kuri atitiktų kultūrinį mokslo lygį.* Šitokia reikalinga žinojimo ir gebėjimo pusiausvyra fizikos moksle gal būtų nepasiekta per 200 mokomųjų valandų, kurios yra jam skiriamos pasyvinėje mokykloje visų pirma žinojimui įsigyti, bet iš kitos pusės, gal būtų per daug šitam reikalui 400–600 mokomųjų valandų, kurios yra darbo mokykloje visų pirma gebėjimui įsigyti. Gal maksimumas suderintų žinojimo ir gebėjimo būtų pasiektas per 300 mokomųjų valandų, jei ir visas kitas mokyklinis lavinimas būtų vedamas pasyviai aktyviu, t. y. perteikiamai išvystomuoju, metodu.

Trumpai tariant, darbo principas tėra tikrai sėkmingas vien organingame sąryšy su visa pilnutinio ugdymo sistema. Tas pat galioja ir visoms antraeilėms šito principo apraiškoms. Sakoma, pavyzdžiui, jog darbo principas iškelia aikštėn fizinio darbo reikšmę. Taip, labai gerai daroma, keliant aikštėn fizinio darbo vertingumą ir reikšmę, bet neprivalu pamiršti, jog žmogaus gyvenime fizinis darbas stovi šalia dvasinio darbo. Sakoma, jog darbo principas išvysto konkretinius ir vaizduojamuosius pasireiškimo būdus. Taip, labai gerai, bet neprivalu pamiršti, jog žmogui dera tinkamai išvystyti atitraukiamąją proto galią ir protauti sąvokomis. Sakoma, jog darbo principas išvysto solidarumo jausmą darbe ir auklėja valstybinį bei pilietinį susipratimą. Taip, labai gerai, bet neprivalu pamiršti, jog ir pats kuriąs asmuo yra nelygstama vertybė ir turi būti nepriklausomas asmuo tikra to žodžio prasme, sugebąs kurti ir būdamas izoliuotas vienat-

vėje. Sakoma, jog darbo principas yra visumos principas, kuris visuomet bendrai lavina. Taip, labai gerai, bet neprivalu pamiršti, jog lavinamųjų uždavinių atlikimas smulkmenose su tikslumu, akuratiškumu ir technišku artizmu turi nemažos reikšmės ne tik lavinimui, bet ir auklėjimui. Ir taip toliau galima būtų prieš kiekvieną teigiamąjį darbo principo atžvilgį pastatyti kitą, skirtingą, bet lygiai pageidaujamą.

Be to, ne visa, kas rišama organingai su darbo principu, iš tikro nuo jo pareina, arba pareina nuo jo daugiau negu nuo ko kito. Galėjome pastebėti, jog visa tai, kuo giriamas darbo principas, glūdi organingoje pilnutinio ugdymo visumoje ir laikosi šitos visumos daug tvirčiau, negu vieno atitraukto nuo visumos darbo principo. Todėl nepamirškime vieno: norėdami tikrai pateisinti darbo principą ir sėkmingai vykdyti jį mokyklos gyvenime, užleiskime jam prideramą vietą pilnutinio ugdymo sistemoje, bet saugokimės jį imti be sąryšio su šita sistema.

Vakar per pratybas iš didaktikos ėjo diskusijos apie darbo principą ir darbo mokyklą. Esu pasižadėjęs galutinos orientacijos dėlei paskirti dar vieną reziumuojamąją paskaitą šitiems dalykams, kad pratybų dalyviai galėtų įgauti aiškesnio metodologinio nusistatymo, o kiti mano klausytojai, nedalyvavusieji pratybose, turėtų progos bent kiek susipažinti su darbo principu ir darbo mokyklos problema.

Visų pirma turiu paaiškinti, kokią vietą didaktikos kurso visumoje užima darbo principo ir darbo mokyklos klausimai. Auklėtinio atžvilgiu darbo principas turi reikalo su tuo, kas gali būti pavadinta auklėtinio veiklumu. Tuo tarpu auklėtinio veiklumas šalia susidomėjimo ir dėmesio yra išvidinė sąlyga sėkmingam protinimosi vyksmui. Todėl pagrindiniu savo turiniu darbo principas patenka į tą didaktikos skyrių, kuris yra pavadintas „Išvidinės protinimo sąlygos". Bet darbo mokykla, kaipo darbo principo realizavimas sutelktinėje

protinimo lytyje, gali būti tyrinėjama ir kitais atžvilgiais. Tyrinėjama organizacijos atžvilgiu darbo mokykla patenka į mokyklinių tipų skyrių. Metodo atžvilgiu nagrinėjamas mokymas pagal darbo principą gali sudaryti vieną iš protinimo metodologijos, arba, trumpiau, metodikos, klausimų. Daugiausia principialios reikšmės darbo principas turi sąryšyje su klausimu apie reikiamą išvidinį auklėtinio veiklumą, kaipo sąlyga sėkmingam protinimui. Ir šituo atžvilgiu turėsiu labiausiai tenkintis nesigilindamas nei į darbo mokyklos organizaciją, nei į metodologines mokyklinio mokymo pagal darbo principą ypatybes.

Darbo principo bei darbo mokyklos problema yra ne kas kita, kaip auklėtinio išvidinio veiklumo problema, ryškiai tik iškelta aikštėn sąryšyje su ugdomaisiais mūsų laikų reikalavimais. Iš vienos pusės, yra aišku, kad ugdomasis veikimas išvystomąja savo pareiga yra ne kas kita, kaip auklėtinio veikdymas, t. y. tokia jam daroma iš auklėtojo pusės įtaka, kuri verčia jį veikti iš savęs, kai jis įgauna mažesnio ar didesnio akstino iš šalies. Iš kitos pusės, išvidinio savarankiško veiklumo problema pasidaro ypač aktuali akivaizdoje senosios arba tradicinės mokyklos trūkumų. Šitų trūkumų, pavyzdžiui, Willmannas priskaito visą eilę, trūkumų, kurie savo kilme siekia apšvietos gadynę, t. y. XVIII a. Ir štai keturios žymės charakterizuoja mūsų laikais intelektualinį lavinimą, realizuojamą mokykloje: 1) kompromisinis eklektizmas lavinimo pagrinde, 2) pasyviai pasisavinamas atomizmas lavinimo turinyje, 3) žmonių niveliacija sykiu su visuomeninės vienybės susilpnėjimu, 4) suniveliuotos asmenybės sumenkėjimas.

Pastabos apie darbo mokyklą

Kadangi paskutinės mūsų pratybos sužadino gyvo susidomėjimo aktualia mūsų laikais darbo mokyklos proble-

ma, aš leisiu sau šiandieną prie jos grįžti, nes per pačias pratybas klausimas galutinai nebuvo išaiškintas. Kiek pastebėjau, pratybų dalyviai išsiskirstė kas su abejojimais, kas su neaiškumo įspūdžiu. Žodžiu tariant, išklausius įdomų pranešėjo referatą, daugumos vis dėlto neįgauta apsisprendimo, įvertinant tiek patį referatą, tiek ir darbo mokyklą apskritai. Atsižvelgiant į tai, kad dėl laiko stokos mums neteks prie šito klausimo grįžti, padarysiu keletą paaiškinamųjų pastabų, kurių nesuskubau išvystyti per pratybas. Žinoma, mano pastabos, daromos dabar per pamoką, neturi jau tiesioginio kritiško tikslo pranešėjo paskaitos atžvilgiu, nors ir yra šitos paskaitos ir įvykusių po jos diskusijų sužadintos.

Savo laiku buvau jau pastebėjęs, jog reikia skirti darbo principas ir darbo mokykla. Nustačius, kas yra darbo principas, nėra dar nustatyta, kas yra darbo mokykla. Darbo principas, kaip matėme, yra plačiausiai ir tinkamiausiai suprantamas tujų, kurie laiko jį savarankiškojo veiklumo principu. *Selbsttätigkeit* reiškia „išsavas veiklumas". Suprasti jis kaipo savistovumas arba nepriklausomybė nepakanka, nes tai vokiškai reikėtų pavadinti *Selbstständigkeit*. Tuo tarpu *Selbstständigkeit* reiškia nepriklausomą stovį, o *Selbsttätigkeit* – nepriklausomą arba savarankišką veiklumą. Darbo principas ir yra nepriklausomo arba savarankiško veiklumo principas. Kaipo toks jis tiesiogiai liečia išvystomąją ugdymo pareigą, kuria stengiamasi yra išvystyti auklėtinio veikiamosios galios. Žmogaus galios, pirmoje eilėje protas ir valia, išvystomos nepriklausomam apsisprendimui bei savarankiškam veiklumui. Todėl nėra nieko natūralesnio ir suprantamesnio, kaip palaikyti sykiu su Gessenu darbo principas ta reguliatyvine norma, kuri turi vadovauti išvystomąjai ugdymo pareigai. Išvystomosios pareigos tikslas yra savarankiškas veiklumas; toks veiklumas nepasiekiamas be auklėtinio veikdymo kuriamuoju darbu, tiek fiziniu, tiek ir

dvasiniu, taigi reikalavimas ugdyme tokio darbo, skiriamo savarankiškajam veiklumui atsiekti, ir sudaro darbo principo esmę.

Šitaip suprastas darbo principas gali būti vykdomas tiek pavieniame, tiek ir sutelktiniame lavinime. Jau todėl darbo principas nėra būtinu būdu surištas su mokykla, kuri iš esmės yra sutelktinio lavinimo įstaiga. Teisingai irgi pastebima, jog darbo principas liečia mokykloje ne tiek jos organizaciją, kiek jos lavinamąjį metodą, taikomą mokykliniam darbui. Jei vis dėlto naujosios mokyklos vadinamos yra darbo mokyklomis, tai tik todėl, kad darbo principas yra taikomas jose tam tikru būdu, būtent priešingu būdu kaip kad tai buvo daryta ir daroma senosiose ir tradicinėse mokyklose. Jei senosios yra vadinamos pasyvinėmis, o naujosios vadinamos aktyvinėmis, tai vien todėl, kad pirmosiose turėjo persvaros perteikiamoji ugdymo pareiga, tuo tarpu antrosiose eksperimentuojama, suteikiant persvaros išvystomajai ugdymo pareigai pagal darbo principą.

Kad išvystomajai ugdymo pareigai naujosiose darbo mokyklose yra suteikiama persvaros, matyti kad ir iš šitokių faktų, paprastai turinčių jose vietos. Pirma, darbo mokykloje esama palinkimo per daug paneigti iš anksto nustatomą planą, programą ir šiaip jau santvarką. Antra, darbo mokykloje nepakankamai tesiskaitoma su įvairių dėstomųjų dalykų įvairia lavinimo galia. Trečia, darbo mokykla yra linkusi darbo principą laikyti vieninteliu pilnutinio ugdymo veiksniu. Ketvirta, darbo mokykla neįvertina pakankamai pasyvaus receptyvinio momento, kuris yra būtinai reikalingas kiekvienoje lavinimo sistemoje šalia aktyvaus, arba kuriamojo, momento. Visa tai įvyksta todėl, kad yra pamirštama arba nepakankamai įvertinama perteikiamoji ugdymo pareiga, kuri turi neginčijamų teisių pilnutinio ugdymo sistemoje. Ir iš tikro, pripažinus perteikiamąją ugdymo pareigą šalia išvystomosios, ar galima nesiskaityti su

perteikiamųjų žinių planu, programa ir šiaip jau santvarka; ar galima nepripažinti, jog lavinimo sistemoje vis dėlto vieni dalykai gali turėti daugiau reikšmės negu kiti; ar galima laikyti darbo principas vieninteliu pilnutinio ugdymo veiksniu; pagaliau, pripažinus perteikiamosios pareigos reikšmę šalia išvystomosios, ar galima paniekinti pasyvus receptyvinis momentas šalia aktyvaus produktyvinio, arba kuriamojo? Iš pilnutinio ugdymo sistemos mes žinome, jog visa tai yra neleistini dalykai, kadangi perteikiamoji pareiga turi eiti ugdyme greta su išvystomąja. Su perteikiamosios pareigos pagalba yra perteikiamos Bažnyčios, civilizacijos, gamtos objektyvinės gėrybės; su išvystomosios pareigos pagalba yra išvystomos religijos, kultūros ir prigimties subjektyvinės vertybės. Iš auklėtinio pusės prisiimti pirmosioms gėrybėms yra reikalingas pasyviai receptyvinis nusiteikimas; ogi stengdamasis išvystyti savyje antrąsias savybes auklėtinis privalo nusistatyti aktyviai produktyviniu, arba kuriamuoju, būdu.

Iš šito matome, jog privalu ne tik tinkamai suprasti darbo principas, bet dargi tinkamai jis vykdyti mokyklos gyvenime. Taigi nepakanka išvengti siaurumo darbo principo supratime, pridera dargi išvengti vienašališkumo taikant šitą puikų principą ugdomajame mokyklos darbe. Tuo tarpu šitame punkte darbo principo šalininkai dažniausiai nusideda. Eidami reakcijos inercija prieš pasyvinę mokyklą, kuri daugiausiai dėmesio deda perteikiamajai pareigai, jie visą savo dėmesį atiduoda išvystomajai ugdymo pareigai ir tuo įpuola į vienašališkumą. Paprastai, kai kalbama apie darbo mokyklą, yra aprašinėjamas pradinis mokymo tarpsnis, kuris nereikalauja žymesnio žinių kiekio perteikimo. Mažas auklėtinis palyginti palengva žengia pirmyn ir todėl jam beveik pakanka laiko savo patirtimi išbandyti tiesas, kurių jam perteikiama lavinimo pradžioje. Žodžiu tariant, tarp išvystymo eigos ir perteikiamosios medžiagos kiekio pradiniame lavi-

nime galima lengvai sudaryti tokio atitikimo, kad perteikiamoji medžiaga bus pasisavinta pačių mokinių bandymais ir patyrimais. Bet kai išsivystymo greitis vyresniame amžiuje didėja ir kai tenka auklėtiniui pasisavinti didieji kultūros laimėjimai, tai tarp laiko, kuris skiriamas mokykliniam lavinimui, ir perteikiamos medžiagos kiekio yra jau kitokio santykio, kuris neleidžia pašvęsti per daug laiko asmeniniams mokinių bandymams bei patyrimams. Čia jau reikės ieškoti tokio santykiavimo tarp perteikiamosios ir išvystomosios pareigos, kuris laiduotų per trumpiausią laiką *maximum* sėkmės. Ir kaip mano buvo išrodinėta savo laiku fizikos pavyzdyje, *maximum* sėkmės per trumpiausią laiką negalima atsiekti be žinių perteikimo, iš vienos pusės, ir jų savinimosi, iš antros pusės. Todėl juo labiau kilsime iš žemesnių klasių į aukštesnes, juo labiau darbo mokykla artės prie tradicinės mokyklos. Todėl irgi darbo principas paprastai ryškiai yra demonstruojamas elementariuose dalykuose, kur kultūriniai laimėjimai nėra labai reikšmingi. Bet ne taip jau lengva demonstruoti darbo principas tokiuose dalykuose, kokiais yra, pavyzdžiui, algebra, trigonometrija, kosmografija, logika. Norint tinkamai dėstyti šituos dalykus, darbo mokyklai tenka žymiai prisiartinti prie tradicinės mokyklos ir net grįžti prie jos paprastos išvaizdos bei santvarkos. Žiūrint į senosios ir naujosios mokyklos ginčą ir norint objektyviai jame orientuotis, reikia pripažinti, jog tradicinė mokykla, savo prasme gerai sutvarkyta, nėra taip bloga, kaip kad mano kartais karšti darbo mokyklos šalininkai. Blogai suorganizuota tiek pirmoji, tiek ir antroji gali labiau gadinti naujas kartas, negu jas tikrai auklėti ir lavinti, ir būtent todėl, kad pirmoji gali per daug paneigti išvystomąją ugdymo pareigą, reikalaujančią iš auklėtinio aktyvaus veiklumo; ogi antroji gali per daug paneigti perteikiamąją ugdymo pareigą, reikalaujančią iš auklėtinio pasyvaus receptyvumo arba, lietuviškai tariant, imlumo, kas reiškia prisiėmimo stovį.

Darbo mokyklos šalininkai kartais supranta darbo principą ta prasme, kad privalu auklėtinis visame lavinimo vyksme laikyti veiklumo stovyje ir kad todėl imlumo, arba receptyvumo, stovis yra jau tarsi nusižengimas prieš darbo principą. Tuo tarpu toksai vienodai vienašališkas darbo principo rolės supratimas yra kaip tik klaidingas. Kad auklėtinis būtų tinkamai išvystytas visomis savo galiomis ir išauklėtas savarankiškam veiklumui, nėra reikalo manyti, kad ugdymas apskritai ir lavinimas atskirai tik tiek teturi darbo, kiek reikia nuolatos lavinti auklėtinio galias ir jas veikdyti savarankiško veiklumo tikslu. Šitokis siaurai vienašališkas veiklumo supratimas kaip tik yra pavojingas per maža kritiškiems darbo mokyklos šalininkams. Užtat supratus darbo principą kaipo reguliatyvinę normą išvystomajai ugdymo pareigai ir suderinus pastarąją su visa pilnutinio ugdymo sistema, darbo principas žada mokykliniam lavinimui kaip tik tų pedagoginių laimėjimų, kurių reikalauja dabartiniai mūsų laikai. Būtent, mūsų laikais demokratinė respublika ima darytis visuotinai viešpataujanti, kaipo tinkamiausia valstybinės santvarkos lytis. Pasirodo, jog ekonominė, socialinė ir politinė, žodžiu tariant, visuomeninė pažanga tegali normaliai vykti pirmyn ir reikštis gyvenime vien tada, jei gretimai auga tiek bendras piliečių išsilavinimas, tiek ir sąmoningas bei savarankiškas piliečių veiklumas. Paskučiausiais laikais įeina jau į madą kalbėti apie demokratizmo krizę. Tuo norima išreikšti, jog demokratizmo ir tarp kitko respublikos idėjos pasirodė gyvenime tuščiomis fikcijomis, kurios tikrumoje turi net neigiamųjų išdavų. Faktinai esama čia didelio nesusipratimo. Jei kam demokratizmo idėja yra tuščia ir nenaudinga fikcija, kuri nežinia kuo teisingesniu turi būti pakeista, tai tokiam žmogui ne mažesnė, bet dar didesnė fikcija turėtų būti krikščioniškoji etika, kurios atstumas nuo tikrumos yra dargi didesnis negu demokratizmo ir mūsų visuomeninio gyve-

nimo atstumas. Visa klaida žmonių, kalbančių dabar apie demokratizmo principų krizę, yra ta, kad jie nenusimano, jog čia kaltas ne principas, bet, iš vienos pusės, netinkamas jo vykdymas, o iš kitos pusės, žmonių nepasiruošimas gyventi bei veikti visuomenėje pagal šitą principą. Ir štai darbo principas, skiriamas sąmoningam bei savarankiškam žmonių veiklumui išlavinti, kaip tik atitinka tuos reikalavimus, kurių stato dabartis, realizuojanti demokratizmo principus visuomeniniame gyvenime. Čia yra neabejotina, jog demokratizmo principai tik tokioje visuomenėje tegali būti tinkamai įvykdyti, kur visuomenės nariai yra išauklėti bei išlavinti pagal darbo principą, nors tai nereiškia, kad jie privalo būti lavinami ir auklėjami tokiose darbo mokyklose, kurių atsirado iki šiolei eksperimentavimo tikslais. Kad teisingai galima būtų spręsti darbo principas, neprivalu kaip tik pamiršti, jog dabartinės darbo mokyklos nėra dar išėjusios iš eksperimentavimo tarpo ir jog kraštutinės ir vienašališkos jų apraiškos labai dažnai yra šito eksperimentavimo pripuolamos išdavos.

Paskutinį kartą tarp kitko kilo ir iššaukė susidomėjimo klausimas apie tikybos mokslo santykį su darbo mokykla, ir apie tai turiu irgi šį tą pasakyti. Čia irgi reikia skirti du dalyku: iš vienos pusės, darbo principo santykis su tikybos mokslu, o iš antros pusės, darbo mokyklos santykis su tikybos mokslu.

Į pirmą klausimo pusę, t. y. ar darbo principas gali būti pritaikytas tikybos mokslui, reikia atsakyti, jog ne tik gali, bet ir privalo būti jam taikomas ir jog kaip tik iš šitokio darbo principo taikymo tikybos mokslui tegalima laukti šito apleisto mokyklose dėstomo dalyko tikros pažangos. Tikybos mokslas turi būti vedamas perteikiamuoju ir išvystomuoju būdu, ir šiai išvystomajai tikybos mokymo pareigai darbo principas turi būti reguliatyvinė norma. Į antrą klausimo pusę, t. y. ar darbo mokykla, suprantama kaipo mokykla su išvystomosios parei-

gos persvara, gali tinkamai patenkinti tikybos mokymo reikalavimus, teks atsakyti neigiamai, ir būtent todėl, kad darbo mokykla, kaip ji reiškiasi dabar eksperimentavimo tarpu, nekreipia pakankamai dėmesio į perteikiamąją pareigą, lavinančią pasyvaus receptyvumo, arba imlumo, galią, kuri religijoje, kaip ir kitose gyvenimo srityse, turi savo teisės, kaipo viena žmogaus asmens pusė. Man kaip tik yra reikšminga, kodėl per paskutines pratybas buvo ypatingai abejota, ar darbo mokykla, tokia, kokia ji yra dabar, eksperimentavimo laiku, gali patenkinti pedagogikos reikalavimus ir paruošti žmogų tikrai religingam gyvenimui. Abejojimas buvo visai teisėtas, nes buvo aišku, jog, kiek paniekinus tikybos mokyme perteikiamąją lavinimo pareigą, religijos mokymas toli gražu negali prieiti savo pilnumos. Religijos apraiškoms kaip tik yra charakteringa, kad religija, kaipo aukščiausia gyvenimo sritis, jungia didžiausią pasyvų imlumą su didžiausiu aktyviu veiklumu, kas reiškia, iš vienos pusės, kontempliatyviai *orare*[4], o iš antros pusės – aktyviai *laborare*[5]. Teologas gal čia pasakytų, jog, iš vienos pusės, yra tai malonės gavimas, o iš antros pusės – malonės panaudojimas. Be to, labai yra reikšminga religijai, kad didieji Bažnyčios šventieji paprastai jungdavo savyje gilią kontempliatyvinę galią su plačia bei galinga akcija. Reikia net pastebėti, jog šitos akcijos šaltinis kaip tik glūdi savo šaknimis pasyvaus imlumo momente, nes niekas negali duoti to, ko nėra pats gavęs, kad ir kitokioje lytyje. Žodžiu tariant, pasyvaus imlumo momentas yra religijos dalykuose dideliausios svarbos ir jis turi būti auklėjamas bei lavinamas pagal perteikiamosios pareigos principą, kuris, kaipo priešingas darbo principui, reiškiasi intensyviausiu savinimusi, arba didžiausiu imlumu. Todėl būtų ne tik klaidinga, bet ir labai kenksminga religijos reikalui tenkintis religijos moksle išvystomąja pareiga ir stengtis apsieiti šitoje srityje vien tuo, kas gali būti pasiekta auklėtinių bandymais, patyrimais, protavimais.

Bet iš kitos pusės, neprivalu pamiršti, jog laiko obalsis

teisingai reikalauja organizuoti išvystomąją religijos mokymo pareigą pagal darbo principą, ir, mano įsitikinimu, religinis ateinančių kartų susipratimas žymia dalimi pareis nuo to, kaip sėkmingai bus darbo principas pritaikytas religijos mokymui mokyklose. Šita prasme labai įdomi yra Heinricho Kautzo knyga, pasirodžiusi pereitais metais ir įvardyta „Neubau des katholischen Religionsunterrichtes", t. y. „Naujas katalikiškosios religijos mokslo sutvarkymas". Kautzas labai sumaniai ir savotiškai pritaiko darbo principą religijos mokymui mokykloje, bet sykiu nepamiršta ir apie pasyvaus imlumo principą, kad ir yra karštas darbo mokyklos šalininkas. Įdomios yra išvados, kurių galutinai prieina Kautzas, spręsdamas darbo mokyklos santykiavimą su tikybos mokymu. „Darbo mokykla, – sako jisai, – turi daug ko duoti religijos mokymui, kiek ji savarankiškumo principą, vadovaujantį religiniam gyvenimui, žadina ir stiprina; tačiau ji yra reikalinga būtino papildymo tokia metodika, kuri su giliu supratimu ir tikru tvirtumu tarnautų imlumo principui *(Princip der Rezeptivität)*. Netiesioginis metodiškas visumos vykdymas darbo mokykloje, apgalėtoje savarankiškumo idėjos, privalo būti pakeistas pilnatve *(Totalität)*, kuri apimtų religinio gyvenimo turinį kaipo tikrą visumą ir pasireikštų pilnumoje tikybos mokymo stiliuje. Naujas katalikiškojo religijos mokymo sutvarkymas reikalauja ne vien reformos darbo mokyklos prasme, jis reikalauja pilnutinės reformos"*. Faktinai pasirodo, jog Kautzas priima ir net labai kelia aikštėn darbo principą, bet nepasitenkina darbo mokykla, kiek ji yra vienašališka siekdama subjektyvinės visumos, bet nesiskaitydama pakankamai su objektyvine pilnatve. Tuo tarpu, kaip jau paaiškėjo per paskutines mūsų pratybas, subjektyvinė visuma ir objektyvinė pilnatvė nėra tas pats. Subjektyvinės visumos principas

* *Kautz H.* Neubau des katholischen Religionsunterrichtes. – P. 63.

išvysto visas fizines bei dvasines žmogaus galias, tuo tarpu objektyvinės pilnatvės principas sykiu su asmenybės visuma siekia apimti ir objektyvų visų gyvenimo sričių turinį. Tiesa, Kautzas pripažįsta, jog darbo mokyklos visumos principe, kuris leidžia apsireikšti organingoje pilnumoje fiziniam bei dvasiniam auklėtinio augimui, glūdi jau užuomazgoje pastangos prie pilnutinės reformos. Šitą logingą perėjimą nuo darbo mokyklos prie pilnutinės mokyklos Kautzas pasižadėjęs išaiškinti naujame veikale, kuris turi būti įvardytas „Krikščionybė ir darbo mokykla". Šiaip ar taip, galima jau tvirtai konstatuoti, jog Kautzas ir toliau ieškos imlumo ir veiklumo principų sintezės ir stengsis ją realizuoti pilnutinio ugdymo mokykloje, papildinėdamas vienpusišką darbo mokyklos supratimą. Tai jau matyti kad ir iš šitokių jo žodžių: „Yra tiesa, kad savarankiško veiklumo auklėjimas privalo būti religijos mokyme tikrai intensyvus. Suteikiama žmogui malonė toli gražu nepaliuosuoja jo nuo bendradarbiavimo; atvirkščiai, juo didesnė suteikta malonė, juo didesnis savarankiškojo veiklumo laipsnis yra iš jo reikalaujamas. Vis dėlto sykiu lygiai griežtai privalo būti pabrėžta, kad šalia nepakeičiamo savarankiško veiklumo *(unentbehrliche Spontaneität)* stovi nepakeičiamas imlumas *(unentbehrliche Rezeptivität)*. Kur šitą imlumą paglemš vienašališka nuolatinė savarankiško veiklumo linkmė, nepalanki apsimąstymui bei susitelkimui, ten tebelieka slaptai glūdėti giliausi bei gražiausi religinio gyvenimo jėgų šaltiniai, ten sielos gelmės nepajėgia pražysti ir ima nykti kilniausios dvasinės sielos išgalės"*.

Pavojų, einantį iš vienašališkai suprasto aktyvumo, gerai suprato garsusis Foersteris, gvildydamas darbo mokyklą santykyje su charakterio problema. Savo knygoje „Schule und Charakter" jis pašvenčia šitam klausimui vos 4 pusla-

* Ten pat.

pius, o tuo tarpu koks gilus ir platus darbo principo įvertinimas randa juose vietos! Foersteris sprendžia ir vertina darbo mokyklą produktyvumo ir receptyvumo principų šviesoje, t. y. konstatuoja auklėjime bei lavinime reikalą tiek kuriamojo veiklumo, tiek ir pasisavinamojo imlumo. Foersteris pilnai pripažįsta darbo mokyklai nuopelną už iškėlimą aikštėn kuriamojo veiklumo reikšmės. Jis teisingai pastebi, jog mūsų dabartinėse didžiųjų miestų kultūros aplinkybėse išaugę žmonės yra darbingai judrūs, gešeftiškai triūsūs, bet tai dar nereiškia tikro aktyvumo: jie tik pasileidžia plačiojo gyvenimo tėkme ir plaukia pasyviai ten, kur juos neša gyvenimo inercija. Šitokis pasyvus judrumas paverčia žmogų produkuojamąja mašina, kas ypatingai pasireiškia amerikoniškojo aktyvizmo tipe. Todėl Foersteris įspėja darbo principo šalininkus vengti amerikonizmo pavojaus. „Šitas amerikonizmas reiškia nuodėmingą būdo idealo susiaurinimą, išskiriamąjį, alinantį sielą aktyviųjų dorybių viešpatavimą, todėl yra labai pageidaujama, kad didelė ir svarbi mokyklos reforma, kuri yra skiriama „darbo mokyklai" vykdyti, iš pat pradžios, pirm negu ji bus pritaikyta praktikoje, būtų atpalaiduota nuo amerikonizmo ir palenkta visuotinajam sielos lavinimo idealui"*. Foersteris kartoja net toli matančių žmonių persergėjimus, kad Vakarų kultūra turės žlugti, jei ji nesugebės atkariauti rytietiškajam išvidinio susitelkimo principui, maldos dvasiai, kontempliatyvinėms dorybėms prideramą jiems vietą žmogaus lavinimo visumoje. Mes esame, sako jisai, reikalingi tiek receptyvaus, tiek produktyvaus nusistatymo, panašiai kaip alsavime yra būtinu įkvėpimas ir iškvėpimas. Jis pastebi toliau, jog tikras žmogiškumas *(humanitas)* yra sugebėjimas įsigilinti į daiktų esmę nepriklausomai nuo praktinių tikslų, jog tikros pagarbos jausmas negali būti išauklėtas be

* *Foerster F. W.* Schule und Charakter. – 1907. – P. 48.

receptyvaus nusistatymo, ir pagaliau konstatuoja, jog kiekvienas vienašališkas savarankiško veiklumo bei produktyvumo išvystymas receptyvinės rimties ir išsižadėjimo sąskaita turi charakterio išsivystymui nusižengimo prasmės, kadangi toks vienašališkumas gamina jausmų sukietėjimą, savavaliavimą, paviršutinį svarbių rolių vaidinimą, nesugebėjimą įsigilinti į objektyvius argumentus, o kas svarbiausia – nemokėjimą receptyviniu būdu įsigyventi į svetimus reikalus ir juos suprasti. Todėl Foersteris taip pat ieško pasyvaus ir aktyvaus momento sintezės, kuri turėtų būti vykdoma ugdymo darbe. Jo sintezė gaunama maždaug šitokiu būdu: tezė – pasyvus receptyvumas, t. y. imlumas, antitezė – aktyvus produktyvumas, sintezė – pasyviai aktyvus arba receptyviai produktyvus charakteris, lietuviškiau pasakyčiau – imliai veiklus būdas.

Priminsiu dar šia proga, jog apie darbo mokyklos problemą yra susispyrę įvairūs Rytų ir Vakarų kultūros pradai. Kas iš tikro yra aktyvus produktyvumas, jei ne pagrindinis Vakarų kultūros pradas, palyginus su Rytų kultūros pradu, kuriuo yra pasyvus receptyvumas, arba imlumas? Todėl Hello visai teisingai matė Vakarų ypatybę darbe arba triūsėjime, o Rytų ypatybę – poilsyje arba rimtyje. „Vakarai tapo priešingi Rytams, panašiai kaip darbas tapo priešingas poilsiui. Tuo tarpu Rytai ir Vakarai persiskyrę pasiilgsta vieni antrų: Rytai – dykavime, Vakarai – triūsėjime. Reikia, kad Rytai stotų prie savo darbo, idant Vakarai gautų galų gale poilsio". Ir štai reikia tinkamai suprasti, jog ne tik kuriamajam veiklumui turi būti auklėjami žmonės, bet ir imliai rimčiai, ne tik aktyviam triūsėjimui, bet ir pasyviam veizdėjimui. Tik realizavus ugdyme šitų dviejų pradų sintezę galima išauklėti tikras pilnutinis ir harmoningas žmogus. Ir mums apie tai ypač dera pamąstyti.

Iš svarbesnių protinimo organizacijos klausimų teliko mums išaiškinti mokomosios medžiagos klausimas, kuris dabartinėje didaktinėje literatūroje yra gana plačiai debatuojamas, kaipo vienas iš aktualių klausimų pedagogikos srityje. Šitas platus mokomosios medžiagos klausimas savo ruožtu dalijasi į smulkesnius klausimus, iš kurių bent trys klausimai privalo būti kiek plačiau pasvarstyti. Visų pirma privalu susekti, kas sudaro mokomąją medžiagą, arba kitaip tarus, mokomąjį lobį. Antra, svarbu išaiškinti, kaip dera suskirstyti mokomasis lobis atžvilgiu į įvairius protinimo tikslus ir į pažangų auklėtinio lavinimąsi. Pagaliau išpuola ištirti, kaip turi būti išlaikomas mokomajame plane vienybės principas tiek atžvilgiu į mokomąją medžiagą, tiek ir į vieningą auklėtinio išsivystymą. Trumpai tariant, trys nusakyti klausimai liečia, pirma, mokomąjį lobį, antra, mokomosios medžiagos suskirstymą, ir trečia, mokomojo plano sutelkimą, arba tai, kas vadinama koncentracijos vardu.

Jei paimsime pirmąjį klausimą, t. y. klausimą apie tai, kas privalo sudaryti mokomąjį lobį, tai nesunku bus mums į jį atsakyti sąryšyje su pilnutinio ugdymo sistema. Čia prie tikslo turėtų vesti šitokia nuosekli mąstymo eiga. Ugdymas ruošia žmogų gyvenimui. Paimtas savo visumoje kiekvieno atskiro auklėtinio atžvilgiu, jis privalo būti pilnutinis ta prasme, kad kiekvienas žmogus turi būti paruoštas pilnutiniam gyvenimui, tai yra visomis savo galiomis visoms gyvenimo sritims. Reiškia, ar žmogaus ugdymas bus mažesnio, ar didesnio masto, arba dydrodžio, jis turi apimti visas žmogaus galias (protą, valią ir jausmus) ir visas žmogaus gyvenimo sritis (prigimtį, kultūrą ir religiją).

Kai kalbama apie protinimo plotį, turinį ir ribas pilnutinio ugdymo šviesoje, tai šitas protinimas reikia suprasti kaipo žmogaus ruošimas visoms gyvenimo sritims, prigimties,

kultūros ir religijos, teorinio pažinimo atžvilgiu. Vadinasi, protinimo plotis privalo apimti visas tris gyvenimo sritis, būtent: prigimtį, kultūrą ir religiją. Kartais šitas protinimo plotis išreiškiamas trimis pažinimo objektais, kuriais yra Dievas, žmogus ir pasaulis. Tačiau atsižvelgiant į tai, kad ugdymas ruošia pilnutiniam gyvenimui, yra labiau tinkama pasakyti, jog pačios gyvenimo sritys, prigimtis, kultūra ir religija, nustato protinimo plotį, arba mokomosios medžiagos ratą.

Užbrėžus šitą protinimo ratą, tuoj gali kilti klausimas, kokios žinios gali būti suteikiamos šito rato ribose. Mūsų visa žinija susideda iš specialių mokslinių, bendrų filosofinių ir apreikštų teologinių pažinčių. Nesunku įspėti, jog visos šitos pažinčių rūšys turi rasti vietos protinimo turiny. Kitas dalykas, kokia lytimi ir kokiu dydrodžiu bus šitos žinios pateikiamos įvairiuose protinimo laipsniuose, bet yra aišku, jog iš protinimo turinio negali būti pašalinta nė viena pažinčių rūšis. Pašalinant specialias mokslines žinias, pašalinamas pats mokslingumo pagrindas; pašalinant filosofines žinias, pašalinami iš protinimo mokslingosios pasaulėžiūros pradai, kurie iš tikrųjų yra vienybės pradai; pašalinant apreikštąsias teologines tiesas, pašalinama pagrindinė pozityvios religijos atrama. Be specialių mokslų, be mokslingosios pasaulėžiūros ir be pozityviosios religijos pradų žmogaus išsilavinimas negali būti nei pilnas, nei visapusiškas. Taigi mokomąjį lobį sudaro specialios mokslinės, bendros filosofinės ir apreikštos teologinės pažintys apie prigimtį, kultūrą ir religiją. Žinoma, kalbant apie šitaip nusakytą mokomąjį lobį yra svarbu tinkamai suprasti pati jo sudėtis, nes aišku, jog būtų klaidinga jisai suprasti kaipo enciklopedinė žinių visuma, išsemianti specialiai filosofišką ir teologišką prigimties, kultūros ir religijos supratimą. Mokomasis lobis yra sisteminga žinijos organizacija. Šita sisteminga žinijos organizacija išsemiama vien įvairių

lavinimo laipsnių ir įvairių mokyklų visumoje. Bet ir kiekviename atskirame bendrojo lavinimo laipsnyje, kuris veda tiesiog į gyvenimą, sisteminga žinijos visuma turi rasti atsižvelgimo. Tai reiškia, kad kiekviename bendrojo lavinimo laipsnyje mokomoji programa turi tam tikru dydrodžiu atvaizduoti pilnutinę gyvenimo doktriną, kaipo sintezė tiesų, kurios šitą gyvenimą nušviečia ir stato jam veikiamųjų normų. Žinoma, žemesniuose lavinimo laipsniuose šitokia gyvenimo sintezė tegali sudaryti gana bendrą, mažai teišvystytą branduolį, tikriau pasakius, užuomazgą, iš kurios ilgainiui turi išsivystyti platesnės ir tobulesnės pažiūros į pasaulį ir į gyvenimą. Žodžiu tariant, mokomasis lobis yra savo rūšies katekizmas, kuris gali būti mažiau ar daugiau išvystomas pagal tai, kokio dydrodžio reikalauja tas ar kitas lavinimo laipsnis. Kartais viena kita jo dalis arba vienos ar kitos rūšies žinios gali būti mokykliniame plane neišvystytos, bet tai dar nereiškia, kad žinijos visuma, kaipo gyvenimo sintezė, neprivalo vadovauti mokomojo plano sudaryme. Pavyzdžiui, filosofija tegali rasti vietos pirmą kartą vien aukštesniosiose klasėse filosofinės propedeutikos pavidalu. Ar tai reiškia, jog filosofinė sistema, kaipo mokslingoji pasaulėžiūra, negali turėti lavinamosios ir vadovaujamosios įtakos žemesniuose lavinimo tarpsniuose, kur filosofija kaipo atskiras dalykas negali būti dėstoma? Tai tik reiškia, kad filosofijos buvimas ir reikšmė tebus aiški vien mokytojui, kuris privalo turėti ir teikti savo mokiniams mokslingos pasaulėžiūros, t. y. filosofinio nusistatymo, kiekvieną kartą, kai mokomoji medžiaga suteikia tam tikros progos. O tokių progų suteikia apsčiai istorija kultūros filosofijos atžvilgiu, gamtos mokslas – gamtos filosofijos atžvilgiu, visuomenės mokslas – etikos atžvilgiu, meno darbai – estetikos atžvilgiu ir t. t. Tokiu būdu net liaudies mokykloje, kur jokia filosofija kaipo dėstomasis dalykas nėra galima, filosofija turi reikštis kaipo nejuntamas įkvėpimas,

einąs iš mokytojo, kuris privalo atstovauti plačiai žinijai ir ją tvarkyti filosofinės vienybės pradais. Kiekvienas žmogus, mažiau ar daugiau išsilavinęs, privalo turėti mažiau ar daugiau sąmoningai pasisavintą pasaulėžiūrą. Jei tokios pasaulėžiūros nesuteiks mokykla, tai žmogus susidarys ją prietarų ir obskurancijos atmosferoje. Aišku, jog ir mokykloje, ypač liaudies mokykloje, auklėtinis negali susidaryti pasaulėžiūros visai sąmoningai bei kritiškai, nes reikalauti, kad žmogus susidarytų pats pasaulėžiūrą mokykliniame laikotarpyje, pavyzdžiui, pagal darbo principą, reiškia reikalauti, kad jis padarytų savo pajėgomis darbą, kurį dirbo žmonija per ištisus šimtmečius ir kuriam nepakanka ne tik mokyklinio laikotarpio, bet ir viso žmogaus gyvenimo, norint jį vien savo jėgomis atgaminti. Jei tad mokykla neįkvėps jaunoms kartoms pasaulėžiūros, kuri yra kompetentingų žmonių sudaryta ir sistemingai suorganizuota, tai jos, išėjusios į gyvenimą, pasisavins pripuolamai pasaulėžiūrą, kuri yra sudaryta profanų ir diletantų ir nėra mokslo priemonėmis susistematizuota. Taigi pašalinti iš mokyklos pasaulėžiūros vadovavimas mokomajam darbui reiškia atiduoti jaunos kartos į pripuolamą neprotingų veiksnių įtaką. O kadangi pasaulėžiūros mokslas negali būti dėstomas visose mokyklų rūšyse atskirais dalykais, tai mokslingoji pasaulėžiūra faktinai turės pasilikti vedamuoju pradu mokomajai programai.

Galima net būtų pasakyti, jog kiekvienoje mokykloje privalo būti regimoji programa *minimum* ir neregimoji programa *maximum*. Programą *minimum* sudaro faktinas mokomasis lobis, suskirstytas dėstomais dalykais. Programą *maximum* sudaro sintetinė žmogaus žinijos visuma, kuri jungia didžiausią žmogaus išsilavinimą su plačiausia jo orientacija pasaulyje ir gyvenime. Programa *minimum* programos *maximum* atžvilgiu yra savo rūšies katekizmas, mažiau ar daugiau išvystytas pagal mokyklinio lavinimo laipsnį, tai-

gi programa *minimum* taip santykiuoja su programa *maximum*, kaip einamasis išsilavinimo laipsnis su galimu aukščiausiu išsilavinimo laipsniu. Savo tikslo atžvilgiu programai *minimum* privalu statyti pilnatvės principas, t. y. jos atitikimas visų pagrindinių programos *maximum* sričių ir žinių rūšių. Ogi išsivystymo laipsnio atžvilgiu programai *minimum* privalu statyti proporcionalumo principas, t. y. jos atitikimas mokinio išsivystymo laipsnio. Štai kaip privalu suprasti mokomasis lobis, kaipo faktinai dėstomas mokykloje ir kaipo potencialiai glūdįs intelektualinėje žmonijos kultūroje. Tik sustačius šituodu atžvilgiu ir derinant juodu faktinoje mokyklos programoje, galima tinkamai išspręsti klausimas apie mokomosios medžiagos santvarką.

Priminsiu dar šia proga, jog taip suprantamas bendrasis lavinimas neprivalo būti nustumtas į šalį ir tada, kai yra reikalo pateikti žmogui specialiojo išlavinimo. Kiekvieno žmogaus gyvenime yra reikalingas tiek bendrasis, tiek ir specialusis išsilavinimas, ir yra visai nepraktiška pateikti žmogui arba vieno bendrojo, arba vieno specialiojo išlavinimo. Darbo principas visai teisingai stengiasi kiekvieną mokymą padaryti kiek galint plačiau lavinančiu, tačiau būtų per daug tendencinga manyti, jog tuo pačiu galima panaikinti skirtumas tarp bendrojo ir specialiojo lavinimo. Bendrasis lavinimas bus visuomet tas, kuris suteikia žmogui bendros orientacijos pasaulyje ir gyvenime, o specialusis lavinimas bus tas, kuris ruošia žmogų jo pasirinktai profesijai. Žinoma, privalu stengtis, kad bendrasis lavinimas būtų naudingas specialiajam, o specialusis stiprintų bendrąjį, bet vis dėlto būtų per daug naivu tikėtis, jog sąryšy, pavyzdžiui, su gramatikos mokslu galima būtų išvystyti visa bendrojo lavinimo sistema. Todėl tai, kas buvo pasakyta apie pilnatvės ir proporcionalumo principus lavinimo darbe, išlaiko savo reikšmę kiekvieno žmogaus ugdymui. Reikia net pastebėti, jog vis tebeaugą pasidalinimas darbu ir profesijų

specializacija kaip tik duoda galimybės daugiau rūpintis bendruoju lavinimu. Daug kas tai supranta ta prasme, kad specializacija kaip tik todėl turi didėti ir mokykliniame lavinime. Taip suprantama specializacija veda prie žmogaus mechanizavimo ir jo pavertimo negyva mašina. Tuo tarpu reikėtų laikytis visai priešingo principo. Juo labiau auga darbo specializacija, juo daugiau galima ir privalu rūpintis bendruoju lavinimu. Tai dargi naudinga ta prasme, kad specializacijos laipsnis pareina nuo bendrojo išsilavinimo laipsnio: juo aukštesnis yra bendrasis išsilavinimas, juo aukštesnis yra galimas specializacijos laipsnis. Todėl visa tai, kas buvo pasakyta apie mokomąjį lobį, turi lygios reikšmės visų žmonių išsilavinimui, nežiūrint į tai, iš kokio lavinimo laipsnio jie turės išeiti į gyvenimo praktiką ir kokią pasirinks specializaciją savo profesijai.

Trumpai kartojant visa, kas anksčiau pasakyta apie mokomąjį lobį, pasakysiu, jog mokomasis lobis yra sintetinė specialių mokslinių, bendrų filosofinių ir apreikštų teologinių pažinčių sistema apie prigimtį, kultūrą ir religiją arba net apie gamtą, civilizaciją ir Bažnyčią, sistema, iš vienos pusės, išvystyta mokomojoje protinimo programoje, o iš antros pusės, potencialiai joje glūdinti, kaipo išvidinė jos norma. Šitos normos atžvilgiu faktinoji programa turi pasižymėti pilnatvės principu, nors šita pilnatvė tegali reikštis kaipo branduolys, iš kurio gali išsivystyti visuotinoji žinijos sintezė. Išsivystymo laipsnio atžvilgiu faktinoji programa privalo išlaikyti proporcionalumo principą, kuris yra čia ne kas kita, kaip prievolė derinti ugdomąjį tikslą su auklėtinio prigimtimi, ogi šiuo atveju – prievolė derinti mokomąją medžiagą su protiniu auklėtinio išsivystymu. Štai bendriausieji principai, kuriais privalu vadovautis, sprendžiant mokomojo lobio klausimą.

Antras numatytas klausimas liečia mokomosios medžiagos suskirstymą. Kai yra nustatyti principai mokomosios

medžiagos parinkimui, tuo pačiu yra principialiai nustatyta mokomoji medžiaga. Bet kai tuoj kyla klausimas, kokie dalykai privalo būti dėstomi ir kaip šitie dalykai privalo būti vedami per įvairius lavinimo laipsnius, tai klausimas faktinai liečia mokomosios medžiagos suskirstymą laipsniais ir dalykais. Aišku, jog mokomosios medžiagos suskirstymas turi būti padarytas pagal tam tikrą mokomąjį planą, kuris skaitytųsi su iškeltais lavinimo tikslais, su auklėtinio išsivystymo galimybėmis ir su skiriamu šitokiems tikslams laiku. Mokomasis planas yra ne kas kita, kaip mokomosios medžiagos sistemingas suskirstymas atskirais dalykais, kursais, metais ir pamokomis pagal tai, kaip ji privalo būti perdirbta ir pasisavinta lavinimo vyksme per įvairius lavinimo laipsnius. Sąryšyje su mokomuoju planu yra du klausimu, kuriuodu turi žymios reikšmės mokomosios medžiagos suskirstymui ir šiaip jau sutvarkymui. Pirma, yra klausimas apie tai, kaip privalu sutvarkyti atskirų dalykų dėstymas per įvairius lavinimo laipsnius, arba klausimas, kokios tipiškos dalykų grupės gali būti nustatytos pagal mokslines dalykų ypatybes, turinčias reikšmės pasisavinimo ir pritaikymo būdui.

Sprendžiant pirmąjį klausimą, t. y., kaip privalu sutvarkyti atskirų dalykų dėstymas per įvairius lavinimo laipsnius, gali būti duoti trys sprendžiamieji atsakymai, kurie nustato tris mokomojo plano rūšis, būtent: nenutrūkstamai pažangią, koncentrinę ir mišrią.

Rodos, būtų visai pigu pirmu pažvelgimu atsakyti, jog kiekvienas dalykas privalo būti dėstomas nenutrūkstamai pažangiu būdu, taip, kad jo išvystymas nuo pradžios iki galo būtų vedamas per visą mokyklą arba net jos dalį be grįžimo prie jo aukštesniame lavinimo laipsnyje. Planas, numatąs vien šitokį dalykų dėstymą, ir vadinamas nenutrūkstamai pažangiu mokomuoju planu. Pavyzdžiui, šitokiu planu yra dėstoma istorija, pradedant jos senovine dalimi,

einant toliau prie viduramžinės ir baigiant naująja. Istorijos dėstymas mokykloje gali trukti gana ilgai, nes yra tai platus savo turiniu dalykas. Ir faktinai jos dėstymas trunka pradedant nuo pirmųjų mokyklos klasių ir baigiant paskutiniosiomis. Tuo tarpu lengva pastebėti, jog nenutrūkstamai pažangus dėstymo planas gali turėti du žymesniu trūkumu. Pirma, nenutrūkstamai pažangus mokomasis planas padaro tai, kad įvairios plano dalys yra įvairiai suprantamos. Pavyzdžiui, mokinys yra išėjęs senovės istoriją pirmosiose mokyklos klasėse ir naujausią istoriją paskutinėse klasėse. Aišku, jog jo pirmosios ir antrosios supratimas bus labai nelygus, taigi jo palyginamoji pažiūra į atskirus istorijos amžius gali išeiti visai klaidinga pagal tai, kokių įspūdžių ir kokio supratimo jis yra įgavęs įvairiais savo išsivystymo laikotarpiais. Antra vertus, ir pats kurso žinojimas bus irgi nelygus, nes kurso pradžia, nepakartota ir dargi netobulai suprasta, liks nepapildyta spraga subrendusio žmogaus išsilavinime.

Dėl nurodytų priežasčių yra sudaromas koncentrinis mokomasis planas, pagal kurį vidurinis ir aukštesnysis lavinimo kursas pakartoja mokomąją medžiagą, išeitą žemesniame lavinimo laipsnyje, pagilina jos supratimą ir praplatina jos dydrodį. Pavyzdžiui, žemesnėse klasėse mokinys gauna patirti elementarinių žinių iš gamtos mokslų, tarp kitko iš fizikos. Žemesnėse klasėse, aiškus dalykas, negali būti gero fizinių dėsnių supratimo ir dargi šitie dėsniai negali būti paremti matematiniais išvedžiojimais. Jei paskui, aukštesnėse klasėse, mokiniui tenka fizikos kurse patirti fizinių dėsnių išvedžiojimas, tai jo supratimas yra tuo pačiu pagilinamas ir jo žinių pritaikymas yra praplatinamas.

Koncentrinis lavinimo planas gali būti labai svarbus dalykuose, kurie liečia pasaulėžiūros klausimus. Pavyzdžiui, tikybos dėstymas liečia nuo pat pradžios religinės pasaulėžiūros klausimus. Šitie klausimai paprastai labai menkai su-

prantami žemesnėse mokyklos klasėse; todėl yra būtino reikalo pakartoti religijos mokslą aukštesnėse klasėse su mokomosios medžiagos pagilinimu ir praplatinimu. Jei šitokio koncentrinio pakartojimo nedaroma, tai vaikiškai suprasti tikybos dalykai įeina į prieštaravimą su visu mokslišku auklėtinio išsilavinimu, o iš to susidaro religinei pasaulėžiūrai labai didelio pavojaus. Jei paimsime, pavyzdžiui, šiaip jau prasilavinusius inteligentus, kovojančius prieš religiją, tai pamatysime, kad jų 99 nuošimčiai kovoja ne prieš ką kitą, kaip prieš savo vaikiškąjį religijos dalykų supratimą. Ir visa tai įvyksta todėl, kad šitie žmonės nėra gavę religijos mokslo, atitinkamo jų bendram išsilavinimui, nors dažnai turėdavo aukštesnėse klasėse tradicinių penkiukių iš tikybos pamokų. Iš čia aiškėja reikalas dėstyti religijos dalykus koncentriniu mokomuoju planu, kad religinės pasaulėžiūros supratimas galėtų būti gilinamas bei platinamas pagal auklėtinio išsivystymo laipsnius. Pridursiu čia pat, kad nedėstoma, bet įkvepiama filosofinė pasaulėžiūra turi rasti aukštesnėse klasėse tvirtesnės atramos filosofinės propedeutikos dalykuose.

Koncentrinis mokomasis planas duoda mokiniui dargi galimybės lengviau aprėpti mokomosios medžiagos vienybę ir lengviau bei tvirčiau susigyventi su glūdinčia joje sistema. Sulig tuo jo akiratis apima vis tobulesnį pasaulio bei gyvenimo vaizdą ir ne taip lengvai gali būti sudrumstas įvairialytės atskirų faktų bei įvykių masės.

Svarbus yra toliau koncentrinis kartojimas, kaipo tvirto įsiminimo veiksnys. Pagaliau koncentrinis mokomasis planas suteikia mokiniui daug lengvesnės, taip sakant, aperceptyvinės orientacijos naujų dalykų bei patyrimų akivaizdoje. Turėdamas sistemą mokinys daug lengviau orientuojasi, kai jam reikia suprasti naują faktą ar įvykį ir rasti jiems tinkamą vietą tarp jau pasisavintų pažinčių. Tai labai svarbu lavinimosi vyksmui, nes kiekvienas pažinimas

yra suvedimas to, kas yra nežinoma, prie to, kas jau pažinta. Jei įgytos pažintys sistemingai sutvarkytos, naujos pažintys daug lengviau derinamos su senųjų pažinčių sistema. Bet sykiu koncentrinis mokymo planas turi irgi savo pavojų. Koncentrinis pakartojimas gali pasirodyti nuobodus mokiniams ir gali pagaminti juose abejingumo prie kartojimo, kad ir kitokiu būdu ir kitokiose ribose, mokslo žinių. Antra vertus, koncentrinis kartojimas gali perkelti svorio centrą į žinių savinimąsi ir apleisti savarankišką lavinimąsi su teikiamųjų žinių pagalba. Todėl yra dar trečia mokomojo plano rūšis, kuri stengiasi sykiu derinti nenutrūkstamai pažangų ir koncentrinį mokymo planą į vieną, vadinamąjį mišrų planą, kuris vieniems dalykams taiko pirmąjį, kitiems antrąjį mokymo planą. Reikia konstatuoti faktas, jog dauguma mokomųjų planų yra mišriojo tipo; ir net pastebima tam tikra dviejų mokomųjų planų pynimo taisyklė. Nenutrūkstamai pažangus planas geriau pritinka dalykams, kurie patys beišsivystydami pasikartoja; prie tokių dalykų pridera, pavyzdžiui, skaityba, rašyba, matematika, techniniai dalykai ir t. t. Panašūs dalykai privalo būti pakartoti mokyklinio lavinimo vyksme, tačiau taip, kad pakartojimas nepagamintų nuobodžio bei abejingumo ir neužmuštų mokiniuose savarankiško veiklumo.

Paskutinį kartą matėme, kokių esama būdų tvarkyti dalyko dėstymą per įvairius lavinimo laipsnius. Kaip sakyta, čia praktikuojami trys būdai: nenutrūkstamai pažangus, koncentrinis ir mišrus. Faktinai pastarasis kombinuoja pirmuodu, pagal tai, kokių ypatybių turi dėstomasis dalykas. Jei dalyko medžiaga savaime pasikartoja mokymo vyksme ir dargi gali būti suorganizuota palengvėle kylančio sunkumo tvarkoje, tai nenutrūkstamai pažangus dėstymo būdas visai pritinka šitokio dalyko prigimčiai. Taip, pavyzdžiui, yra dėstoma mokyklose matematika. Mažiau sudėtingi

matematikos dalykų veiksmai paprastai pasikartoja labiau sudėtinguose jų veiksmuose, ir todėl nėra reikalo dėstyti matematikos dalykų koncentriniu planu. Tiesa, vieni matematikos dalykai tegali būti pradėti anksčiau, kiti vėliau. Bet vieną kartą pradėjus matematikos dalyką, galima jis vesti nenutrūkstamai pažangiu būdu, juo labiau kad kiekvienas matematikos dalykas gali būti suorganizuotas palengvėle kylančio sunkumo tvarkoje. Pavyzdžiui, turime visuotinąją istoriją. Pradėjus ją eiti žemesnėse mokyklos klasėse ir pabaigus aukštesniosiose nenutrūkstamai pažangiu būdu, mokomosios medžiagos dalys, tarkim, senovės istorija, nesikartotų niekados ir dargi nebūtų suorganizuotos nuosekliai kylančio sunkumo tvarkoje, nes ta pati senovės istorija taip ir liktų išeita paviršutiniu būdu, pritaikytu žemesniųjų klasių supratimui. Turėjau jau progos primygtinai pabrėžti svarbą koncentrinio plano tikybos mokslui, kuris teiktų mokiniams vis gilesnio religijos supratimo sulig tuo, kaip eina jų bendras išsivystymas. Taigi esant įvairioms įvairių dalykų ypatybėms, esama irgi reikalo derinti nenutrūkstamai pažangus planas su koncentriniu pagal dalykų ypatybes, taigi faktinai mokomasis planas išeina mišrus ta prasme, kad jis yra vienoks vieniems dalykams ir kitoks – kitiems.

Išsprendus klausimą, kaip privalu sutvarkyti atskirų dalykų dėstymas per įvairius lavinimo laipsnius, tenka pereiti prie antro klausimo, kuris buvo pastatytas sąryšyje su pirmuoju, būtent, kokios tipingos dalykų grupės gali būti nustatytos pagal mokslines dalykų ypatybes, turinčias reikšmės pasisavinimo ir pritaikymo būdui. Kalbant apie šitokį dalykų sugrupavimą, negalima, žinoma, šitas sugrupavimas suprasti kaipo mokslų klasifikacija, nes dalykų sugrupavimas šituo atveju privalo būti sudarytas pagal jų santykiavimą su lavinimu bei auklėjimu. Šitokis dėstomųjų dalykų sugrupavimas pagal pedagogines ypatybes yra vienas iš sunkesnių didaktikos klausimų ir todėl šitame da-

lyke labai maža yra sutarimo tarp įvairių pedagoginės teorijos atstovų. Pavyzdžiui, Reinas mokomąjį planą skirsto visų pirma pagal žmogaus ir gamtos gyvenimą. Pirmuoju atveju jis gauna istorinius humanistinius dalykus (*historisch-humanistische Fächer*), antruoju atveju – prigimtųjų mokslų dalykus (*Naturkundliche Fächer*). Istoriniai humanistiniai dalykai jo dalijami toliau į tris grupes, iš kurių vieną sudaro, taip sakant, orientacijos mokslai (*Gesinnungeunterricht*), antrą – meno mokslai (*Kunstunterricht*), trečią – kalbų mokslai (*Sprachunterricht*). Orientacijos mokslai susideda iš biblinės bei bažnytinės istorijos, pasaulinės istorijos ir literatūros, meno mokslai – iš paišybos, dainavimo ir lipdybos; kalbų mokslai – iš gimtosios kalbos mokslo ir svetimųjų kalbų mokslų. Antroji didelė dalykų grupė, būtent prigimtųjų mokslų dalykai, Reino supratimu, susideda iš geografijos, gamtos mokslo ir matematikos. Prie šitų prigimtųjų mokslų dalykų Reinas dar priskaito gimnastiką ir rankų darbą. Reino dėstomųjų dalykų supratimas yra kilęs, kaip matyti, iš mokslų suskirstymo į dvi dideles grupes, būtent: į gamtos ir dvasios mokslus, kas vokiškai yra išreiškiama dviem terminais: *Naturwissenschaften und Geistwissenschaften*. Bet pradėjęs šitokį dėstomųjų dalykų sugrupavimą pagal mokslingos klasifikacijos ypatybes, Reinas atsidūrė paskui sunkumoje, kai teko rasti tinkamos vietos tokiems mokomiesiems dalykams, kaip kad paišyba, dainavimas, lipdyba, gimnastika, rankų darbas. Visus šituos dalykus, kurie techniniu pedagoginiu atžvilgiu labai arti sueina, jis išdalijo tarp istorinių humanistinių ir prigimtųjų mokslų dalykų. Tuo tarpu mokslas tikra to žodžio prasme ir dėstomasis dalykas yra du skirtinu dalyku. Jei, pavyzdžiui, kalbama apie paišybos mokslą mokykloje, tai reikia vis dėlto jis skirti nuo mokslo kaipo sistemingai suorganizuotos žinijos. Žodžiu tariant, reikia skirti mokslas kaipo sistemingai suorganizuota žinijos disciplina nuo mokslo kaipo

mokyklinio lavinimo dalyko. Pradėję skirstyti dėstomuosius dalykus pagal mokslų klasifikaciją, nežinosime, kur dėti dėstomieji dalykai, kurie nėra mokslai tikra to žodžio prasme. Tai faktinai ir atsitiko su Reino bandymu sugrupuoti dėstomuosius dalykus svetimu pedagoginei teorijai atžvilgiu.

Arčiau kiek prie pedagoginės teorijos stovi Dörpfeldo bandymas. Dörpfeldas skirsto mokomąjį planą į tris šitokias grupes: daiktiški mokymo dalykai *(die sachlichen Unterrichtsfächer)*, kalbos su atitinkamais meniškais sugebėjimais *(die Sprachen mit Ihren Fertigkeiten)* ir formaliniai mokymo dalykai *(die Formunterrichtsfächer)*. Daiktiškus mokymo dalykus sudaro gamtos mokslai, mokslai apie žmogaus gyvenimą dabartyje ir praeityje ir tikybos mokslas. Kalbos mokslą su atitinkamais meniškais sugebėjimais sudaro kalbėjimas, skaitymas ir rašymas. Formalinius mokymo dalykus sudaro skaičiavimas, reiškia, matematika, paišyba, dainavimas, gimnastika. Buvo mano sakyta, jog šitokis mokomųjų dalykų sugrupavimas kiek arčiau stovi pedagoginės teorijos; dabar pridėsiu, jog šitas didesnis artimumas reiškiasi kaip tik įvedimu į dalykų sugrupavimą paskutinės grupės, t. y. formalinių mokymo dalykų. Čia pasirodo išskirti mažne visi techniniai pedagoginiai dalykai, kurie Reino mokomajame plane nerasdavo sau aiškios vietos. Formaliniai mokymo dalykai kaip tik yra tie, kurie reikalauja iš mokytojo daugiausiai formalinės išvystomosios pareigos, nes šitų dalykų tikslas yra ne tiek teikti žinių, kiek plėtoti ir lavinti formalinius mokinių sugebėjimus. Iš tikro paišyba, dainavimas, gimnastika ir iš dalies skaičiavimas labiausiai atsižvelgia į formalinius mokinio sugebėjimus, bet ne į materialinį žinių krovimą. Todėl tai, ką vokiečiai vadina žodžiu *Fertigkeiten* ir kas lietuviškai galima išreikšti posakiu „meniški sugebėjimai", iš tikro sudaro formalinį mokymo dalyką, kur formalinė

išvystomoji pareiga įgauna savaime persvaros materialinės perteikiamosios pareigos atžvilgiu. Jei toliau Dörpfeldas būtų norėjęs būti nuoseklus, tai jis būtų turėjęs šalia formalinių mokymo dalykų ieškoti dalykų, kur materialinė perteikiamoji pareiga iš esmės persveria, ir pagaliau dalykų, kur iš esmės materialinė perteikiamoji ir formalinė išvystomoji pareiga esti pusiausvyroje. Tuo tarpu Dörpfeldas šalia formalinių mokymo dalykų stato daiktiškus mokymo dalykus ir kalbas su atitinkamais meniškais sugebėjimais, kas yra jau visai pripuolamas dėstomųjų dalykų sugrupavimas.

Į dėstomųjų dalykų sugrupavimą stengėsi įnešti griežtai išlaikytos sistemos Lay'us. Savo organingame mokymo plane jis visų pirma skiria daiktišką mokymą, jo vadinamą *Sachunterricht*, ir formalinį mokymą, jo vadinamą *Formunterricht*. Pirmasis turi reikalo labiausiai su mokymo medžiaga arba turiniu, antrasis – su mokymo lytimi. Daiktišką mokymą *(Sachunterricht)* Lay'us skiria į prigimtųjų dalykų mokymą, kurį jis vadina *realistisches Unterricht*, ir humanistinį mokymą *(humanistischer Unterricht)*. Realistinis mokymas apima gamtos gyvenimą ir reiškiasi gamtos istorija, gamtos mokslu ir geografija; humanistinis mokymas apima žmogaus gyvenimą ir reiškiasi istorija, visuomenės ūkiu ir pilietiniu mokslu, doros mokslu, pedagogika, filosofija ir tikyba. Daiktiškajame mokyme, Lay'aus supratimu, mūsų prigimtis visų pirma pasyviai prisiima įspūdžius, einančius iš nuošalinių daiktų. Todėl veizdėjimas *(Anschauung)* iš pradžios ir domėjimasis *(Beobachtung)* paskui turi ypatingos reikšmės. Ne išraiška, bet įspūdis, ne atveika, bet veikmė mokiniui charakterizuoja daiktišką mokymą. Mokinys turi čia iš visai pasyvaus veizdėjimo *(Anschauung)* pakilti prie labiau aktyvaus domėjimosi *(Beobachtung)* ir todėl daiktiškas mokymas turi būti daiktiško domėjimosi mokslu *(beobachtender Sachunterricht)*. Kai mokymo turinys yra mokinio

prisiimtas ir pasisavintas, prasideda mokomosios medžiagos perdirbimas: daiktiškas mokymas *(Sachunterricht)* pereina į formalinį mokymą *(Formunterricht)*. Mokomosios medžiagos perdirbimas ilgainiui virsta apdirbimu, apdirbimas gamina mokomajai medžiagai lytį arba lytis, kurios gali būti atvaizduotos savo arba svetimo kūno priemonėmis. Dabar jau, t. y. formaliniame mokyme, ne įspūdis, bet išraiška, ne nuošalinė veikmė, bet išvidinė atveika vaidina svarbiausią rolę.

Formalinis tad mokymas lavina mokinį atvaizdavimui, išvidiniu būdu besireiškiančiam veikimui, žodžiu tariant, kuriamajam darbui. Tai ir pasiekiama formaliniu mokomosios medžiagos apdirbimu. Atvaizduojamasis mokomosios medžiagos perdirbimas gali būti skirstomas pagal atvaizdavimo priemones. Kai vaizduojamasis reiškimasis pasigauna svetimų kūnų arba daiktų, gauname lipdybą, eksperimentavimą, augalų ir gyvulių auginimą ir šiaip jau rankų darbus. Kai reiškimasis imasi piešimo priemonių, gauname paišybą, tapybą ir t. t. Kai reiškimasis įvyksta pagal skaičių taisyklingumą, turime skaičiuotę ir geometriją. Kai reiškimasis griebiasi žodžio priemonių, gauname daugybę svarbių bei dažnų mokymo lyčių, kokiomis yra, pavyzdžiui, kalbėjimas, skaitymas, rašymas, pasakojimas, deklamavimas, eiliavimas ir šiaip jau įvairūs rašto darbai. Kai reiškimasis naudojasi garsų priemonėmis, gauname dainavimą ir muziką. Kai vaizduojamojo reiškimosi tikslams yra panaudojami nuosavo kūno judesiai, turime vaidinimą, žaidimą, šokius, gimnastiką. Pagaliau reiškimuisi gali tarnauti dorinio elgimosi priemonės pedagoginiu būdu suorganizuotose bendruomenėse, kokiomis, pavyzdžiui, yra šeima, klasė, draugų tarpas. Sugyvenimas ir valdymasis šitokiose bendro gyvenimo aplinkybėse yra irgi reiškimasis tam tikromis lytimis.

Šitos įvairių įvairiausios reiškimosi lytys turi mažiau ar

daugiau reikalo su medžiaga, kuri yra perteikiama per daiktiško mokymo dalykus. Tik čia jau išeina aikštėn visų pirma aktyvi, kuriamoji sąmonės pusė. Jei pirmasis mokymo tipas buvo Lay'aus pavadintas daiktišku domėjimosi mokslu *(beobachtender Sachunterricht)*, tai antrasis mokymo tipas jo vadinamas formaliniu reiškimosi mokslu *(darstellender Formunterricht)*.

Reikia pripažinti, jog Lay'aus koncepcijoje pedagoginiu atžvilgiu yra daug įdomių ir reikšmingų dalykų, bet iš kitos pusės, nesunku pastebėti, jog Lay'us suvėlė į vieną krūvą įvairių dalykų; būtent savo organingu mokomuoju planu jis turi išsyk apimti ir mokomąjį lobį, ir mokomąsias pareigas, ir mokomąsias priemones. Kai jis skirsto daiktišką mokymą į gamtos gyvenimo ir žmogaus gyvenimo dalykus, jis nori aprėpti mokomąjį lobį, bet čia neranda vietos matematikos mokslas, kuris dedamas tarp reiškimosi lyčių. Kai Lay'us skirsto dėstomuosius dalykus tarp daiktiško arba materialinio mokymo ir formalinio reiškimosi mokymo, jis faktiškai skirsto mokomąsias pareigas į materialines, perteikiamąsias ir formalines išvystomąsias. Kai jis nusako įvairias reiškimosi lytis, jis faktinai kalba apie mokomąsias priemones. Tuo tarpu, kaip žinome, tarp potencialinio mokomojo lobio ir faktinai dėstomų dalykų nėra visiško supuolimo; antra vertus, negalima skirstyti dėstomuosius dalykus pagal ugdymo pareigas, nes įvairūs dalykai įvairiai gali šitas pareigas kombinuoti. Jei Lay'us skirstytų dalykus pagal tai, kaip šitos pareigos kombinuojasi, būtų kas kita, nes viename dalyke gali turėti persvaros formalinė, kitame – materialinė pareiga, dar kituose formalinė ir materialinė pareiga gali eiti pusiausvyroje. Bet skirstyti dalykai taip, tarsi vienuose iš jų tesireikštų materialinė lavinimo pareiga, ogi kituose – vien tik formalinė, nėra leistinas dalykas. Pagaliau ir pačios mokomosios priemonės gali kombinuotis įvairiuose dalykuose įvairių įvairiausiais būdais.

Faktinai tad pasirodo, jog organingas Lay'aus mokomasis planas yra per daug dirbtiniu būdu mechanizuojamas.

Labiau prisiartina prie techninio pedagoginio dėstomųjų dalykų suskirstymo Göttleris, kuris auklėjamąjį mokymą skirsto į tris pagrindines grupes. Tai yra, pirma, realiniai dalykai, vadinami žodžiu *Realien*, antra, formaliniai dalykai, vadinami *Formalien*, ir trečia, meniški sugebėjimai, vadinami *Fertigkeiten*. Realinius dalykus sudaro gamtos mokslas, visuomenės mokslas ir religijos mokslas; formalinius dalykus sudaro kalbų mokslas ir matematika; pagaliau meniškus sugebėjimus sudaro rašymas, paišyba, dainavimas ir gimnastika. Šitam dėstomųjų dalykų suskirstymui galima prikišti tai, kad jame neišlaikytas suskirstymo pagrindas. Lengva pastebėti, jog negalima statyti greta realinių ir formalinių dalykų, nes realinis dalykas yra charakterizuojamas pagal pažinimo būdą, ogi formalinis dalykas – pagal lavinamąją pareigą. Prieš realinius dalykus dera statyti idealiniai dalykai, ogi prieš formalinius dalykus – materialiniai. Be to, meniškų sugebėjimų pastatymas prieš formalinius dalykus negali būti laikomas teisingu. Meniškas sugebėjimas kaip tik reikalauja kuo daugiausiai formalinio lavinimo, nes čia svarbu ne tiek žinių perteikimas, kiek atitinkamos galios išvystymas. Todėl tokie dalykai, kaip paišyba, dainavimas, muzika, gimnastika, rankų darbai, yra iš esmės formalinio lavinimo dalykai, t. y. tokie, kur formalinė išvystomoji pareiga turi aiškios persvaros materialinės perteikiamosios pareigos atžvilgiu. Tiesa, negalima pasakyti, kad čia žinių perteikimas nėra reikalingas. Bet čia šitas perteikimas aiškiai užima antraeilę vietą, nes meniškas sugebėjimas čia yra pagrindinis lavinimo tikslas. Po šitų paaiškinimų jau galutinai nustatyta meniškų sugebėjimų grupė, kurią sudaro įvairūs techniniai dalykai, reikalaują visų pirma ir labiausiai formalinio lavinimo. Šitos grupės dalykus Willmannas nustato keturiais terminais: muzika,

grafika, technika, gimnastika. Specifikuojant juos atitinkamais mokykliniais dalykais, galima pasakyti, jog tai yra dažniausiai dainavimas, paišyba, rankų darbas, mankšta.

Iš kitos pusės, prieš meniškus sugebėjimus, kaipo prieš formalinius dalykus, iš tikro galima pastatyti realinius dalykus, kur materialinė lavinimo pareiga turi aiškios persvaros. Tai yra dalykai, kurie suteikia ne tiek žmogaus galių išlavinimo arba meniško sugebėjimo, kiek materialinių žinių. Todėl sakoma, jog čia materialinė lavinimo pareiga aiškiai persveria, kas iš tikro atsitinka dalykuose, kur veizdėjimas, domėjimasis ir šiaip jau patyrimas yra pasisavinimo priemonėmis. Tokiais realiniais dalykais, kur materialinė pareiga aiškiai vyrauja, Willmanno supratimu, yra istorija, geografija, polimatinė žinija ir gamtos mokslas.

Pagaliau esama trečios dėstomųjų dalykų grupės, kur formalinis ir materialinis lavinimo momentas eina gretimai pusiausvyroje. Jei realiniuose dalykuose svarbus materialinis žinių lavinimas patirtiniu būdu, tai čia žinių savinimasis įvyksta labiau protautiniu būdu ir todėl sykiu su žinių perteikimu svarbu išvystyti ir įpratinti prie savarankiško veiklumo mokinio protines galias. Todėl jei realiniai dalykai yra daiktų mokslas, tai šitie formaliniai-materialiniai dalykai yra idėjų mokslai, kas vokiškai priešumoje su *Realien* vadinama *Idealien* ir kas lietuviškai gali būti pavadinta idealiniais dalykais. Prie idealinių dalykų Willmannas priskaito filologiją, teologiją, filosofiją ir matematiką. Specifikuojant šituos dalykus vardais, žinomais iš mokyklų praktikos, pasakysiu, jog tai yra kalbų mokslas, tikyba, filosofinė propedeutika, aritmetika, algebra, geometrija, trigonometrija. Willmannas visai teisingai vadina šitą dalykų grupę mokyklinių mokslų arba grindžiamųjų disciplinų grupe. Aišku, jog tikras išsilavinimas negali pareiti nei nuo realinių dalykų, kurie suteikia labiausiai materialinių žinių, nei nuo meniškų sugebėjimų, kurie išvysto labiausiai techninių ypatybių. Ir tie, ir kiti yra

reikalingi lavinimo sistemoje, bet tai, kas yra vertingiausia išsilavinime, pareina nuo idealinių dalykų, kurie suteikia pusiausvyros tarp žinijos ir intelektualinio sugebėjimo.

Nusakyta čia Willmanno sistema, prie kurios man nuosekliai teko prieiti per kritiką kitų sistemų, yra klasikinė tikra to žodžio prasme. Willmannas suėmė į ją visą istorinį lavinimo išsivystymą ir atvaizdavo jį tokioje logingoje sąrangoje, kad tuo tarpu nieko tobulesnio, mano supratimu, nėra galima išgalvoti. Dėl šitos priežasties telieka man jinai pakartoti lietuviškame vertime maždaug taip, kaip ji buvo paties Willmanno sustatyta.

Lavinimo dalykai			
	idealiniai dalykai materialiniai-formaliniai dalykai	realiniai dalykai materialiniai dalykai	meniškieji sugebėjimai formaliniai dalykai
etiniai	filologija teologija	istorija geografija	muzika grafika
etiniai-fiziniai	filosofija matematika	polimatinė žinija gamtos mokslai	technika gimnastika

Modernusis lavinimas

I. Moderniojo lavinimo ypatybės

XIX amžius savo nusistatymu nenustojo ėjęs apšvietos periodo linkme. Jo supratimu, susipratęs, savarankiškas, atsipalaidavęs nuo tradicijų prievartos individas yra pats savo tobulumo matas. Pažanga visose gyvenimo bei kūrybos srityse, visų dvasios jėgų atpalaidavimas ir asmeninės galybės išvystymas sudaro mūsų laikams žavinčius obalsius. Apšvietos periodo enciklopedizmas ir stengimasis pastatyti lavinimo darbą į tiesioginį sąryšį su įvairialyčiais gyvenimo

reikalavimais pasireiškia ir dabartinėje lavinimo organizacijoje. Uždaviniai perteikti plačioms visuomenės sritims įvairių visapusiškų naudingų žinių, padaryti intelektualinius laimėjimus bendru visuomenės lobiu ir pastumti į plačią apyvartą kultūrines vertybes perėjo į mūsų laikus iš enciklopedizmo periodo. Šitų visų davinių vykdymas rado palankios dirvos XIX a., kai spaudos, technikos, mokyklos, valstybinio aparato išsivystymas ėmė jiems tarnauti. Sykiu apšvietos periodo pedagogika nenustojo veikusi mūsų laikų pedagoginės ir didaktinės literatūros ir šiaip jau mąstymo būdo.

Tačiau, iš antros pusės, negalima nepastebėti XIX a. naujų pradų bei impulsų. Pastebėta, jog nelygstamas individo atpalaidavimas nuo ryšių su visuomene ir su istorinėmis tradicijomis veda prie kraštutinės savimeilės, socializmo, egoizmo, moralinio atomizmo išbujojimo, o visa tai – prie tvarkos ardymo ir visuomeninio organizmo silpninimo. Ėmė tad jaustis XIX a. pradžioje istorinis, tautinis ir krikščioniškasis atgimimas, kuris, kad ir nebuvo laisvas nuo daugelio romantiškų silpnybių, vis dėlto pradėjo sėkmingai spirtis prieš vienašališkus apšvietos periodo idealus.

Tokiu būdu XIX a. susidūrė dviejų rūšių pradai: pirma, tie, kurie plaukė iš apšvietos periodo, antra, tie, kurie stengėsi papildyti pirmųjų vienašališkumą ir atitaisyti apšvietos periodo klaidas. Bet kadangi eklektinis kompromisas pasidarė visapusiškumo obalsiu, tai faktinai pasirodė, jog modernusis lavinimas yra kompromisinė santapa iš humanizmo, realizmo ir romantikos, santapa, besireiškianti kuo įvairiausių stilių mišiniu. Šitas kompromisinis eklektizmas padarė tai, kad lavinimo darbas yra suprantamas kaipo mechanistinis dėstymas atskirų lavinimo elementų.

II. Moderniojo lavinimo turinys

1) Ydingame mechanistiniame senų ir naujų žinijos pradų amalgamavime glūdi pagrindinis mūsų lavinamojo plano silpnumas.

2) Vienybės prado stoka lavinimo darbe.

3) Polimatija, kaipo mūsų lavinimo esmė.

4) Sąryšis tarp laiko dvasios ir šito lavinimo trūkumų.

III. Moderniojo protinimo organizacija

1) Didingas protinimo organizacijos vaizdas.

2) Sutelktinis vietoje pavienio lavinimo.

3) Niveliuojamasis lavinimo efektas – asmenybės susilpnėjimas.

4) Modernusis lavinimas – gero ir blogo mišinys.

Koncentracija

Kai mokomasis lobis yra parinktas ir suskirstytas atskirais dalykais arba kursais, kyla naujas klausimas, būtent – koncentracijos, arba medžiagos sutelkimo, klausimas. Yra aišku savaime, jog negalima mokomojo turinio laikyti atskirų dalykų arba net atskirų žinių krūva, kuri mechaniniu būdu mokytojo perteikiama mokiniui. Jei kas tokiu prasčiokišku būdu suprastų mokymo pareigą, jis pasireikštų nedovanotinu pedagoginėje srityje didaktiniu materializmu. Žinios, kurios yra perteikiamos mokiniui, privalo būti organingai suorganizuotos tokiu būdu, kad jos, jau pirm negu įeina į mokinio psichiką, sudarytų tam tikrą objektyvią visumą, sukoncentruotą pagal kokį nors vienybės principą. Ir šis reikalavimas turi galios ne tik žinių, bet ir dalykų atžvilgiu. Visi mokomieji dalykai privalo sudaryti organingą visumą, sukoncentruotą pagal vieną pagrindinį principą. Išviršiniu vienybės principu ir yra mokomosios medžiagos sutelkimas į vieną organingą visumą. Šitokia koncentracija, liečianti mokomąją medžiagą, yra vadinama objektyvine, materialine.

Bet šalia objektyvinės koncentracijos galima dargi numatyti subjektyvinė koncentracija, kuri reiškia jau ne perteikiamosios medžiagos organingą visumą, bet psichologinę

visumą, susidarančią psichikoje mokinio, besisavinančio žinias ir besilavinančio savarankiškojo veiklumo vyksme. Mokinys gali mechaniškai pasisavinti visą krūvą žinių taip, kad šitos žinios nesueitų į vieną organingą visumą ir nesutaptų su bendru jo išsilavinimu į vieną psichologinę sintezę. Užtat, iš antros pusės, mokinys savarankišku veiklumu gali pasisavinti žinias taip, kad jos neliktų svetimu daugingu kūnu jo psichikoje, bet sutaptų su jo išsilavinimu į vieną psichologinę visumą arba sintezę. Antruoju atveju turime subjektyvinę mokomosios medžiagos koncentraciją, kuri yra ne kas kita, kaip mokomosios medžiagos sutapdymas į vieną psichologinę visumą pagal išvidinį mokinio lavinimosi principą. Pirmą kartą mokomoji medžiaga koncentruojama joje pačioje; antrą kartą mokomoji medžiaga koncentruojama mokinio psichikoje. Šitai dažnai yra vadinama etine koncentracija, kas susiaurina subjektyvinės koncentracijos supratimą, nes tenumato subjektyvinės koncentracijos vieną tik rūšį, būtent, kylančią iš etinio telkiamojo principo. Jei pirmoji yra teisingai vadinama materialine arba objektyvine, tai antroji tegali būti nuosekliai vadinama formaline arba subjektyvine. Bet tiek pirmoji, tiek ir antroji užsitarnauja didaktinės koncentracijos vardo, nes ir pirmoji, ir antroji daroma yra didaktiniu tikslu ir pagal didaktines taisykles.

Pigu pastebėti, jog dvi koncentracijos rūšys atitinka dvi ugdomąsias pareigas, perteikiamąją ir išvystomąją, kurios dar vadinamos materialine ir formaline, arba objektyvine ir subjektyvine. Žodžiu tariant, kiekviena iš abiejų ugdomųjų pareigų turi rūpintis atitinkamos koncentracijos reikalu. Perteikiamoji lavinimo pareiga turi pasirūpinti, kad mokomoji medžiaga būtų sukoncentruota į organingą visumą pagal objektyvinius, arba išviršinius, lavinimo principus; ogi išvystomoji lavinimo pareiga turi pasirūpinti, kad mokomoji medžiaga būtų sukoncentruota į vieną organin-

gą visumą mokinio psichikoje pagal subjektyvinius, arba išvidinius, lavinimo principus. Aišku, jog išviršinė ir išvidinė koncentracija turi paremti viena antrą ir savo sutartine palengvinti lavinimo darbą.

Tai, kas mano yra pavadinta objektyvine, arba materialine, koncentracija, ne visų vienodai suprantama ir vadinama. Vieni pedagogai šalia koncentracijos stato koordinaciją, kiti – koreliaciją. Kaip rodo patys terminai, koordinacija reiškia dėstomųjų dalykų santvarką, palenktą vienam kokiam vienybės pradui, koreliacija yra dėstomųjų dalykų santykiavimas tarp savęs kuriuo nors vienybės atžvilgiu. Nesusipratimas dėl šitų terminų, iš esmės reiškiančių šituo atveju tą patį dalyką, faktinai yra kilęs iš to, kad nepadaryta aiškaus skirtumo tarp objektyvinės ir subjektyvinės, arba materialinės ir formalinės, koncentracijos. Visų jaučiama, jog koncentracija gali būti imama įvairiais atžvilgiais arba įvairia prasme. Sąryšy su psichologiniu koncentracijos supratimu kyla linkmė aiškinti koncentracija subjektyvine prasme, t. y. kaipo psichologinė sintezė, įvykstanti mokinio psichikoje lavinimo išdavoje. Žinoma, nėra nė mažiausių kliūčių vadinti šita psichologinė sintezė koncentracijos vardu. Tai kaip tik atitinka pirmutinę koncentracijos prasmę. Bet iš antros pusės, nėra kliūčių vadinti koncentracijos vardu ir mokomojo lobio visuma, perverta kokiu nors vienybės pradu: tokiu atveju mokomoji medžiaga yra sukoncentruota apie savo jungiamąjį vienybės pradą. Jei vadinsime šitą dalyką koordinacija arba koreliacija, esminio skirtumo nebus, nes, kaip priminta, koordinacija yra dėstomųjų dalykų santvarka, palenkta vienam kokiam vienybės pradui, ogi koreliacija reiškia savitarpinį dėstomųjų dalykų santykiavimą kuriuo nors vienybės atžvilgiu. Visais atvejais, kaip rodo priešdėlis „com-", atitinkąs mūsų prielinksnį „su", yra mokomosios medžiagos jungimo į vieną visumą, tik koncentracijoje – su centru, koordinacijoje – su santvarka,

koreliacijoje – su santykiavimu. Norint išvengti nesusipratimų dėl terminų, dera tad skirti objektyvinė koncentracija nuo subjektyvinės arba psichologinės, tuomet nebus reikalo painioti su koncentracijos vardu dar dviejų terminų, būtent koordinacijos ir koreliacijos.

Nustačius objektyvinės ir subjektyvinės koncentracijos sąvokas, dera prieiti klausimas, kaip reiškiasi, iš vienos pusės, objektyvinė dėstomosios medžiagos koncentracija, o iš antros pusės, subjektyvinė jos koncentracija mokinio psichikoje ir kokių yra čia pagrindinių principų. Kalbant apie objektyvinę koncentraciją, visų pirma privalu suprasti, jog jinai prasideda jau kiekviename atskirame dalyke. Kiekvieno atskiro dalyko medžiaga turi sudaryti tam tikrą logišką visumą, prisisunkusią pagrindinės mokslo idėjos ir nuosekliai sutvarkytą lavinimo vyksmui. Čia ir aiškėja mokomojo plano svarba, nes tik gerai sutvarkytas, sąžiningai paruoštas ir gyvai pravestas pagal didaktines taisykles mokomasis planas gali sudaryti mokinių psichikoje tą vieningos visumos įspūdį, kuris charakterizuoja tikrai lavinamąją mokytojo veikmę į mokinius. Fragmentarinis mokomųjų dalykų dėstymas, arba [...][6]

Sugretinimas dėstymo vyksme yra pageidaujamas, nors ne visuomet yra galimas ir reikalingas jųdviejų jungimas į vienas bendras pamokas. Artimai taip pat stovi fiziniai ir matematiniai mokslai. Pradinėse mokyklose galima jie sugretinti, kaip istorija ir geografija, beveik į bendras pamokas, ogi aukštesnėse mokyklose privalu laikyti tarp jų kontaktas sugretinimu šituose moksluose pagrindinių idėjų, kad galima būtų sudaryti organingų ryšių tarp šitų gimininių dalykų. Aišku, jog artimi savo turiniu ir logingu sąryšiu dalykai privalo būti ne tik jungiami į vienus mokslo metus, bet gretinami kasdieninėje pamokų santvarkoje. Būtų tačiau klaidinga ir net kenksminga lavinimo reikalui suprasta per daug mechaniškai dalykų koncentracija. Kai kurių pedagogų buvo daryti bandymai dirbtiniu būdu koncentruoti apie vieną

kurį pagrindinį dalyką visus kitus, tad atskiri dalykai nustodavo savo teisėtų ypatybių. Šitokis mechaniškai dirbtinas dalykų sutapdymas į vieną dėstymo vyksmą yra nesveikas jau todėl, jog sulig tuo kiekvienas dalykas nustoja savo metodo ir tam tikro lavinamojo būdo, jam tik prigimto. Tuo tarpu gerai suprasta objektyvinė dėstomųjų dalykų koncentracija visai nereikalauja didaktinio atskirų dalykų ypatingumo pašalinimo. Kiekvienas dalykas gali ir net privalo palaikyti jam tinkamą didaktinį ypatingumą ir tai jam nekliudo įeiti į harmoningą visumą su kitais dėstomaisiais dalykais.

Užtat sutelkus į logišką visumą kiekvieną atskirą dalyką ir sugretinus artimus arba susiliečiančius dalykus, tenka rūpintis, kad jie galima būtų suvesti į vieną sukoncentruotą visumą arba sistemą. Šitas naujas dalykų koncentravimo tarpsnis bus įvairus pagal tai, ar mokykla turi specialiojo, ar bendrojo lavinimo pobūdį. Savaime aišku, jog specialinėje mokykloje dalykai teks sukoncentruoti aplink tuos iš jų, kurie skiriami atitinkamai profesijai, esančiai mokyklos tikslu. Pavyzdžiui, žemės ūkio mokykloje mokomieji dalykai bus šiaip ar taip sukoncentruoti apie dalykus, turinčius tiesioginio santykio su žemės ūkiu. Kiti dalykai, kaipo šalutiniai, pritaps prie jų panašiai, kaip periferija pritampa prie centro. Tas pats įvyks technikos mokykloje, kur apie pagrindinius techninius dalykus susikoncentruos visi kiti šalutiniai dalykai. Sunkiau yra išspręsti klausimas, kaip privalo koncentruotis dėstomieji dalykai bendrojo lavinimo mokyklose. Ir čia yra tiek nesutarimo tarp atskirų pedagogų, jog paskutiniais laikais sąryšy su darbo principo įsigalėjimu imta net neigti reikalas koncentruoti dėstomieji dalykai apie pagrindinius dalykus, kurių buvimas sykiu pradėta ginčyti. Faktinai tai yra vienašališkumas, pareinąs nuo nepakankamo skaitymosi su perteikiamąja lavinimo pareiga, kas yra inercingas protestas prieš vienašališkai suprastą pastarąją pareigą tradicinėse pasyvinio mokymo mo-

kyklose. Iš tikrųjų, pripažinę perteikiamosios pareigos reikalą bei teisėtumą, turėsime irgi kai kuriuos dalykus laikyti pagrindiniais, būtent tuos, kurie perteikia mokiniams svarbiausių pažinčių ir sykiu labiausiai lavina protines jų galias. Iš Willmanno dėstomosios medžiagos suskirstymo esame jau patyrę, jog visi dėstomieji dalykai galima suskirstyti į tris grupes, iš kurių vieną sudaro idealiniai dalykai *(Idealien)*, antrą – realiniai dalykai *(Realien)* ir trečią – meniški sugebėjimai *(Fertigkeiten)*. Realiniai dalykai, arba istorija, geografija, gamtos mokslai ir apskritai polimatinė žinija, labiausiai remiasi perteikiamąja lavinimo pareiga. Meniški sugebėjimai, arba muzika, grafika, technika ir gimnastika, labiausiai remiasi išvystomąja lavinimo pareiga; pagaliau idealiniai dalykai, arba kalbos ir literatūros mokslas, tikybos mokslas, filosofija ir matematika, išlaiko pusiausvyroje perteikiamąją ir išvystomąją lavinimo pareigą. Atsižvelgiant į tai, jog idealiniai dalykai perteikia svarbiausių pažinčių ir jog sykiu labiausiai išvysto protines išgales, turėsime kartu su Willmannu pripažinti, jog idealiniai dalykai yra bendrojo lavinimo mokyklose pagrindiniai dalykai. Simptominga dargi yra, jog kaip tik šitie dalykai išlaiko pusiausvyroje perteikiamąją ir išvystomąją pareigas. Žinoma, tai nereiškia, kad bendrojo lavinimo mokyklos galėtų apsieiti be šalutinių dalykų arba meniškų sugebėjimų. Atmetę šalutinius, t. y. realinius dalykus, išauklėsime nerealių protininkų svajotojų. Atmetę meniškus sugebėjimus, išauklėsime žmonių, kurie nesugebės nustatyti tinkamo sąryšio tarp sąmonės ir veiksmo. Bet atmetę pagrindinius idealinius dalykus, neišauklėsime jokių tikrų inteligentų. Nėra tad reikalo stebėtis, jog bendrojo lavinimo mokyklose idealiniai dalykai *(Idealien)* savaime turi užvaldyti centrinę lavinimo vietą ir pareikalauti daugiausiai laiko bei pastangų iš mokinių; žodžiu tariant, idealiniai dalykai savaime atlieka koncentracijos pareigą bendrojo lavinimo mokyklose.

Mokomosios medžiagos koncentravimo reikalas tegali būti iš tikro patenkintas tada, kai mokomasis lobis yra tikslingai sutvarkytas pagal vienos kurios pasaulėžiūros principus. Jei jis yra ne kas kita, kaip kompromisinis eklektizmas, negali būti kalbos apie tikrą objektyvinę mokomosios medžiagos koncentraciją. Tai dar vieną kartą iškelia aikštėn didaktinį reikalą organizuoti privatinių mokyklų sistemą pagal ideologinius skirtumus. Žinoma, tada įvairiose mokyklose įvairiai turės reikštis mokomosios medžiagos koncentracija pagal pasaulėžiūros ypatybes. Pavyzdžiui, mokomajame plane, sutvarkytame pagal krikščioniškosios pasaulėžiūros reikalavimus, turės pagal pilnatvės principą rasti vietos prigimtis, kultūra ir religija, pagal sutartinės principą šitos trys gyvenimo sritys turės harmoningai susiderinti logiškoje sintezėje, pagal priklausomybės principą turės būti prigimtis palenkta kultūrai, o kultūra – religijai, kaipo tai disciplinai, kuri jungia visą žmogaus gyvenimą vienu absoliutiniu pradu. Pastarajame momente faktinai glūdi stipriausias telkiamasis veiksnys, kuris, tinkamai panaudotas ir išvystytas, gali suteikti mokomajai medžiagai, tvarkomai pagal krikščioniškosios pasaulėžiūros reikalavimus, tamprios ir viską apimančios koncentracijos, kuriai dargi gali atliepti, iš kitos pusės, auklėtinių psichikoje subjektyvinė koncentracija, atremta telkiamuoju religiniu pergyvenimu.

Taigi paskutinį koncentracijos tarpsnį atbaigia vienybė pasaulėžiūros, padėtos į mokomojo lobio pagrindą. Visi principai, kurie vadovauja pilnutiniam ugdymui, randa irgi vietos visuotinoje lavinimo sistemoje, nes pilnutinio ugdymo sistema atsispindi teoriniu būdu visame lavinimo turinyje ir plane. Todėl pilnatvės, harmonijos (sutartinės) ir subordinacijos (priklausomybės) principai išlaiko savo galią ir lavinimo turiniui ir sykiu koncentruoja šitą turinį tarsi suvestą vienybėn pasaulėžiūrą, realizuojamą lavini-

mo plane. Sulig tuo prigimties mokslai koncentruojami apie kultūros mokslus ir kultūros mokslai apie religijos mokslus. Čia išlaikoma panaši žinijos koncentracija, kokia įvyksta gerai suprastuose specialių mokslų filosofijos ir teologijos santykiuose. Suprantama, jog specialūs mokslai koncentruojasi apie filosofiją, kaipo mažiau apibendrinti mokslai apie bendrąjį mokslą; ogi filosofinės disciplinos koncentruojasi apie teologiją, kuri centrinę absoliuto idėją pakelia į mokslingą doktriną. Religingam tad žmogui visai suprantama, jog tikru ir aukščiausiu didaktinės koncentracijos veiksniu tegali būti religijos mokslas, kuris stengiasi sutelkti visą žmogaus sąmonę vienu dieviškuoju pradu. Pasirodo, jog idealiniai dalykai, kaipo pagrindiniai, yra bendrajame lavinime koncentracijos veiksniai. Ogi tarp jų pačių religijos mokslas yra vyriausias koncentracijos veiksnys, kadangi jis yra vyriausias telkiamasis veiksnys pasaulėžiūroje, be kurios jokia mokykla negali apsieiti, norėdama atsiekti savo tikslą, t. y. auklėjamąjį lavinimą. Taigi matome, jog koncentracijos linija eina mokykliniame lavinime šitokiu būdu: pirma, koncentruojama yra mokomoji medžiaga kiekviename atskirame dalyke pagal nuosekliai logiškos eigos principą; antra, susiliečią arba artimi dalykai yra sugretinami lavinimo darbe; trečia, visi mokomieji dalykai yra koncentruojami apie pagrindinius dalykus, kuriais specialinėse mokyklose yra specialūs dalykai, ogi bendrojo lavinimo mokyklose – idealiniai dalykai; ir ketvirta, dėstomųjų dalykų visetas yra koncentruojamas apie jungiamąjį pasaulėžiūros principą, kuriuo krikščioniškojoje pasaulėžiūroje yra religija. Iš čia savaime numanu, kiek svarbos turi žmogaus lavinimui religijos mokslas, surištas su doros mokslu, ir kaip dažnai šitas faktas nepakankamai yra suprantamas mūsų mokyklose. Bet tai jau specialiosios metodikos dalykas gilintis į šitą svarbią ir sunkią problemą.

Dabar man išpuola kiek paaiškinti subjektyvinę koncen-

traciją, kuri įvyksta jau ne mokomojoje medžiagoje, bet mokinio psichikoje. *Jei objektyvinė koncentracija yra faktinai perteikiamosios pareigos koncentracija, tai subjektyvinė koncentracija faktinai yra išvystomosios pareigos išdavų koncentracija mokinio psichikoje.* Kas pažįsta nors kiek psichologinius intelektualinio brendimo dėsnius, tas pirmu pažvelgimu sutiks, kad subjektyvinė, arba formalinė, koncentracija turi protinimosi vyksmui didžiausios reikšmės. Paprastas eruditas enciklopedistas ir tikrai išlavintas žmogus faktinai tuo ir skiriasi tarp savęs, kad pirmasis nepasižymi, o antrasis kaip tik pasižymi subjektyvine, arba protine, koncentracija. Mokykliniame lavinime apie subjektyvinės koncentracijos laipsnį galima spręsti pagal tai, kiek yra reikalaujama iš mokinių, iš vienos pusės, mechaninio įsiminimo ir kiek, iš antros pusės, logiškai sutvarkytos medžiagos supratimo. Įsiminimu galima pasyviai pasisavinti mažai sutvarkyta dauginga medžiaga, kurios tikra prasmė gali būti net neaiški. Medžiagos supratimu ir aktyvia jos koncentracija mokinio psichikoje pasiekiamas tikras jo lavinimas. Pasyvinėje mokykloje paprastai nebuvo tinkamai suprantama šita subjektyvinė koncentracija, kuri užtat įgavo aktualumo darbo mokykloje. Darbo mokykloje kaip tik iškeltas liko principas statyti kiekvieną dalyką į sąryšį su mokinio psichinio gyvenimo visuma ir dargi taip, kad kiekviena nauja pažintis sutaptų su šita visuma per jos savarankišką apdirbimą. Negalima nepripažinti, jog tuo pačiu liko iškeltas labai svarbus tikro lavinimo momentas, kuris lemia daugiau sėkmingumo negu viena tik objektyvinė mokomosios medžiagos koncentracija. Ir iš tikro, kas yra subjektyvinė koncentracija, jei ne psichinė apskritai ir privatinė atskirai sintezė, kurios negalima įgyti atmintimi ir pramokti iš kitų, nes jinai tegalima atsiekti savarankišku veiklumu, nors šitas veiklumas ir yra reikalingas tiek mokomosios medžiagos, tiek ir mokytojo pagalbos. Vykdyti mokinyje subjektyvinė kon-

centracija didaktikoje reiškia lavinti jame sugebėjimą suimti dalykus savarankiškai kuriamoje sintezėje. Dažniausiai, kaip sakyta, yra kalbama apie etinę koncentraciją, atsižvelgiant į tai, jog mokykloje, ypač bendrojoje, lavinimas privalo būti ir auklėjimas. Negalima ginčyti, jog etinė koncentracija yra mokykloje būtinai reikalinga, t. y. mokomieji dalykai kiekvienas skyrium ir visi sykiu turi stiprinti moralinę gyvenimo koncepciją ir mokyti etiniu atžvilgiu vertinti visa, kas įvyksta gyvenime ir pasaulyje. Tačiau, kaip žinome, nors auklėjimas mokykloje ir yra neatskiriamas nuo lavinimo, vis dėlto pastarasis sudaro tiesioginį mokyklos tikslą. Todėl protinė koncentracija yra irgi visų pirma siekiama lavinimo darbe, nors šalia, kaipo pripuolama išdava, turi rasti vietos ir etinė arba moralinė koncentracija, t. y. mokinio įgyjamas sugebėjimas savarankiškai vertinti etiniu atžvilgiu gyvenimo įvykius ir pasaulio dalykus.

Kartais kraštutinių darbo mokyklos šalininkų taip aukštai yra statomas psichologinis visumos principas, tvarkąs subjektyvinę koncentraciją, kad yra pamirštama objektyvinės koncentracijos reikšmė. Tai įvyksta dėl nepakankamo perteikiamosios pareigos įvertinimo. Yra tuo tarpu visai neabejotina, jog pateikta logiškoje sistemoje mokomoji medžiaga daug daugiau lavina subjektyvinę koncentraciją arba protinę sintezę negu ta pati medžiaga, nesutvarkyta ir nesukoncentruota vieningu pradu. Jei taip, tai pasirodo, jog objektyvinė koncentracija tarnauja subjektyvinės koncentracijos naudai ir jog objektyvinė medžiagos koncentracija su jos santvarka, planu, programa ir dalykų skirstymu į pagrindinius ir šalutinius nėra taip menki dalykai, kaip kartais manoma darbo mokyklos šalininkų. Ir čia, kaip ir darbo mokyklos sužadintuose klausimuose, vienintelis teisingas yra sintetinis klausimo išsprendimas. Yra svarbu pasisavinti iš tradicinės mokyklos ir tobulinti objektyvinė mokomosios medžiagos koncentracija. Bet iš kitos pusės, yra priimtina subjektyvinė koncentracija, kaip ją

supranta darbo mokykla. Išdavoje reikia suderinti ir paremti subjektyvinė mokinio psichikos koncentracija objektyvine mokomosios medžiagos koncentracija. Su objektyvinės koncentracijos pagalba yra gaunama objektyvinė pilnatvė, perteikiama su mokomuoju planu. Subjektyvinės koncentracijos pagalba yra gaunama subjektyvinė visuma, mokinio įgyjama savarankiškuoju veiklumu, kuriam tarnauja išvystomoji lavinimo pareiga. Bet tik su abiejų koncentracijų pagalba tegali būti atsiekta mokinio asmenyje tai, ką Kautzas vadina „metodiškai gyvastinga fizinės bei dvasinės pilnatvės lytimi *(die methodische Lebensform der Körperlich seelischen Totalität)*. Ir čia tikra pagalba tegali pasireikšti derinime to, ko teigiamo yra senojoje ir naujojoje mokykloje, ir šalinimu to, kas eina iš jųdviejų vienašališkumo.

II. *PROTINIMO METODOLOGIJA*

Bendroji metodika

Paskutinį kartą pabaigiau pirmą didaktikos dalį, įvardytą: „Protinimo organizacija". Antroji didaktikos dalis, kaip žinome, turi būti pašvęsta protinimo metodologijai, kiek ir žodis „metodika" laiko savyje graikų žodį [...][7], ogi šis pastarasis laiko savyje žodį [...][8], kuris reiškia tą pat, ką mūsų žodis „kelias". Žodis [...][9] reiškia jau tyrimo kelią arba net patį tyrimo vyksmą, ogi atitinkąs jį veiksmažodis [...][10] reiškia „laikytis tikro kelio". Taigi sulietuvintas žodis „metodas" reiškia „laikymasis tikro kelio", kas lotyniškai yra išreiškiama posakiu *via et ratio*. Žodis „metodika", tariamas graikiškai [...][11], reikalauja papildymo žodžiu [...][12] arba [...][13], taip kad metodika reiškia metodo mokslas arba menas. Taikomas paprastai specialiai pedagogikos reikalui, žodis „metodika" reiškia: protinimo arba net mokymo metodo mokslas.

Jei yra sutarta pagal etimologinę reikšmę ir plačiai jau priimta vadinti didaktikos vardu protinimo mokslas apskritai, tai yra aišku, jog protinimo metodo mokslas tėra viena tik didaktikos dalis, ir būtent ta, kuri tyrinėja pedagoginiu būdu nustatytus protinimo dėsnius bei taisykles. Vis dėlto iki šiolei pasitaiko didaktikos ir metodikos terminų painiojimo dėl neskyrimo tikros jųdviejų prasmės. Kartais didaktika yra suprantama kaipo platesnė už metodikos sąvoką, ogi kartais, atvirkščiai, metodika yra plačiau suprantama negu didaktika. Tuo tarpu etimologinė šitų dviejų žodžių reikšmė pastarojo supratimo negali pateisinti. Čia reikia gerai įsidėmėti, jog visas metodikos mokslas telpa didaktikoje, kaip kad didaktika savo ruožtu telpa pedagogikoje. Bet ne visas didaktikos mokslas sueina į metodiką, panašiai kaip ne visas pedagogikos mokslas sueina į didaktikos mokslą. Taigi šia proga dar primenu, jog didaktikos terminas yra sinonimas posakiui „protinimo arba intelektualinio lavinimo mokslas", ogi metodikos terminas yra sinonimas posakiui „protinimo metodologijos mokslas", tuo tarpu pedagogika, kaipo plačiausia sąvoka, reiškia „ugdymo mokslą". Priminsiu irgi, jog šalia pedagogikos, kuri reiškia ugdymo mokslą arba teoriją, yra vartojamas žodis „pedagogija", kuri reiškia ugdymo meną arba praktiką.

Taigi metodika yra toji didaktikos dalis, kuri tyrinėja protinimo metodologiją. Buvo irgi savo laiku sakyta, jog metodika skirstoma į bendrąją ir specialiąją. Bendroji metodika tyrinėja protinimo metodą nepriklausomai nuo dėstomojo dalyko turinio, t. y. tyrinėja dėsnius ir taisykles, bendrus bet kuriam mokymui arba protinimui ir labiausiai skaitosi su mokinio prigimtimi, kiek ši yra sprendžiamasis veiksnys tiek mokymo, tiek ir mokymosi vyksme. Todėl bendroji metodika tyrinėja visų pirma psichologinius didaktinius mokinio protinimo dėsnius, paskui nustato bendras priemones mokytojo protinamajam veikimui ir pagaliau sutei-

kia pamokos teoriją, kuri eina nuo bendrų dėsnių bei taisyklių prie praktinio jų realizavimo tame didaktinio veikimo vienete, kuris yra vadinamas pamokos vardu. Iš čia matome, jog bendroji metodika turi tris pagrindines dalis, būtent: pirma, protinimo vyksmas *(Lehrgang)*, antra, vykdomosios protinimo priemonės *(Lehrverfahren)*, ir trečia, pamokos teorija. Specialioji metodika skirstoma į tiek dalių, kiek yra skirstomųjų dalykų mokyklose; taigi čia atskiras dalis sudarys ir religijos mokymo metodika, ir matematikos metodika, ir geografijos metodika, ir gamtos mokslų metodika, ir dainavimo metodika, ir žaislų bei gimnastikos metodika, ir t. t. Man reikės pasitenkinti vien bendrąja metodika ir tik tinkama proga nurodinėti sąryšy su bendrąja teorija atskirų dėstomųjų dalykų mokymo ypatybes. Būtų tinkamiausia, kad kiekvienas specialistas, dėstydamas aukštojoje mokykloje savo mokslą, dėstytų taip pat savo mokslo metodiką, pritaikytą pedagoginiams tikslams. Šituo keliu bandoma eiti ir mūsų fakultete. Ogi tuo tarpu pakanka tinkamai išeiti bendroji metodika, nes sumaniai su ja susipažinus, nėra jau sunku pritaikyti jos pagrindiniai dėsniai specialiems dalykams, paskaičius atitinkamą specialiosios metodikos vadovėlį.

Pirmas klausimas, kuris tenka nagrinėti bendrojoje metodikoje, yra, kaip sakyta, protinimo vyksmas. Protinimo vyksmas, vokiškai *Lehrgang*, sudaro kaip tik pereinamąjį klausimą, einant nuo protinimo organizacijos prie protinimo metodologijos. Buvo baigta protinimo turiniu arba mokomosios medžiagos santvarka, būtent tuo, ką vokiečiai vadina terminu *Lehrplan*. Kai sudarytos yra visos aplinkybės bei sąlygos protinimo darbui ir mokomasis planas yra jau nustatytas, kyla klausimas, kaipgi iš tikrųjų vyksta pats protinimas tiek mokinio, tiek ir mokytojo veiklumo atžvilgiu. Savaime aišku, jog protinimo darbas turi atitikti prigimtąjį protinimosi vyksmą, ogi prigimtasis protinimosi

vyksmas turi atitikti prigimtąjį pažinimo vyksmą. Taigi metodologinis nusistatymas, sprendžiant klausimus apie protinimo vyksmą bei vykdymą, privalo būti šitokis: privalu spręsti apie mokymosi vyksmą pagal pažinimo vyksmą, ogi apie mokymo vykdymą – pagal mokymosi vyksmą. Žodžiu tariant, bendrojoje metodikoje nuo pažinimo būdo einama prie mokymosi būdo ir nuo mokymosi būdo einama prie mokymo būdo. Kai yra jau nustatytas protinimo vyksmas tiek mokymosi, tiek ir mokymo atžvilgiu, t. y. tai, kas vokiškai vadinama *Lehrgang*, dera spręsti apie vykdomąsias protinimo priemones, t. y. kas vokiškai vadinama *Lehrvahren*, kadangi vykdomosios protinimo priemonės tegali būti nustatytos priklausomybėje nuo protinimo prigimtojo vyksmo; kitaip tariant, vykdomosios protinimo priemonės turi atitikti protinimo vyksmą, kaip jis reiškiasi normalioje tiek mokymosi, tiek ir mokymo prigimtyje.

Pagaliau ištyrus teoriniu būdu protinimo vyksmą mokymosi bei mokymo atžvilgiais ir vykdomąsias protinimo priemones, tenka praktiniu būdu suorganizuoti protinimo vyksmas vykdomosiomis protinimo priemonėmis tame didaktiniame vienete, koks yra atskira pamoka. Visa tai turi bendros reikšmės visiems dėstomiesiems dalykams nepriklausomai nuo dėstomosios medžiagos, nes čia imama pradedamuoju punktu prigimtis, kuri yra bendra visiems mokiniams, nežiūrint individualinių jų ypatybių. Užtat einant prie atskirų dalykų, tenka jau specialiai skaitytis su dėstomosios medžiagos ypatybėmis ir joms taikyti specialiu būdu metodiškai nustatytus protinimo vyksmo bei vykdymo dėsnius ir taisykles. Bet tasai uždavinys jau išeina, kaip sakyta, iš bendrosios metodikos ribų. Štai kokiu būdu logiškai išsivysto bendrosios metodikos turinys.

Grįžtant dabar prie pirmojo stambesnio klausimo, būtent prie klausimo apie protinimo vyksmą, reikia gerai įsidėmėti, jog grindžiamuoju momentu čia yra paties pažinimo

vyksmas. Tuo tarpu pažinimo problemos sprendimas sudaro tiriamąjį objektą išsyk trims filosofinėms disciplinoms: gnoseologijai, logikai ir psichologijai. Savaime aišku, jog per metodikos pamokas pažinimo klausimas negali būti sprendžiamas iš esmės. Metodikai telieka pasisavinti filosofinių disciplinų išdavas ir pritaikyti jas savo reikalui. Iš čia dar kartą aiškėja pritaikomasai pedagogikos būdas ir jos priklausomumas tarp kitko nuo filosofijos, kuri iš esmės yra pasaulėžiūros mokslas. Iš čia irgi aiškėja neišvengiamas reikalas kiekvienam pedagogui metodologui laikytis savo filosofinės pasaulėžiūros, nes be filosofinės pasaulėžiūros pagrindiniai metodikos klausimai negali būti išspręsti, tuo tarpu filosofinės pasaulėžiūros išsidirbimas neįvyksta metodikos moksle. Suprantama tad savaime, jog ir man teks į metodikos pagrindą padėti tą filosofinę koncepciją apie pažinimo vyksmą, kuri išsivystė integralinėje filosofijos pakraipoje, einančioje nuo senovės Aristotelio per viduramžių Tomą Akvinietį ir besireiškiančioje mūsų laikais pažangiajame aristoteliškosios-tomiškosios filosofijos atgimime. Pedagogas, kuris yra padaręs mūsų laikais naują sintezę, eidamas didaktikoje integraline pakraipa, ir yra mums gerai jau žinomas Otto Willmannas. Sintetinis Willmanno žygis tarp kitko pasireiškė suderinimu Aristotelio mokslo su moderniuoju Herbarto mokyklos pedagoginiu mokslu. Šitos sintezės pakraipa ir man tenka eiti tolimesniame savo dėstyme.

Visų pirma turime prisiminti pažinimo vyksmą arba net šito vyksmo atskirus tarpsnius, apie kuriuos paprastai kalbu pradėdamas logikos pirmąją dalį. Sulig savo psichofizine prigimtimi žmogus dalyvauja pažinimo vyksme visa savo būtybe ir todėl iš jokio tikro pažinimo akto negali būti pašalintas nei juslinis, nei protinis pradas. Juslinį pradą, kaip žinome, pažinime sudaro vaidinys, protinį pradą – sąvoka. Vaidinys pareina nuo pajustinės arba empirinės patirties,

sąvoka – nuo protinio suvokimo, atremto į pajustinį patyrimą. Genetiškai, t. y. vyksmo atžvilgiu, mūsų psichikai tenka pereiti kuo mažiausiai per tris tarpsnius, kol ji susidaro aiškią sąvoką. Pirmas tarpsnis yra įspūdžio patyrimas išviršinėmis juslėmis. Antrą tarpsnį sudaro įspūdžio atgaminimas bei atvaizdavimas išvidinėmis jauslėmis, iš ko susidaro jau vaidinys. Trečią tarpsnį sudaro suvokimas vaidinyje išvidinės prasmės arba idėjos, kitaip tariant, sąvokos pagaminimas proto galia. Susidarius sąvoką, galima dar skirti ketvirtas laipsnis, būtent protautinis sąvokų pavartojimas sistemingo mąstymo vyksme. Pirmasis tarpsnis skiriasi nuo antrojo tuo, kad pirmajame veikiamuoju pradu yra išviršinės juslės, ogi antrajame – išvidinės juslės. Tačiau jiedu abu sudaro vieną juslinį arba empirinį pažinimo momentą. Trečiasis tarpsnis skiriasi nuo ketvirtojo tuo, kad trečiajame yra gaminama protinė medžiaga, tuo tarpu ketvirtajame protinė medžiaga yra vartojama protinimo vyksmui arba sistemingam mąstymui. Trečiasis ir ketvirtasis sudaro tad vieną protinį arba racionalinį pažinimo momentą. Vokiečiai du paskutiniu tarpsniu išreiškia skirtumu, kurio jie įžvelgia tarp *der Verstand* ir *die Vernunft*, nes *Verstand* tarnauja suvokimui, ogi *Vernunft* – protavimui, nors *Verstand* ir *Vernunft* yra viena ir ta pati proto galia.

Taigi genetinis žmogaus pažinimo vyksmas išsivysto per keturis tarpsnius, kuriais yra įspūdžio patyrimas išviršinėmis juslėmis, vaidinio pagaminimas išvidinėmis juslėmis, sąvokos sudarymas suvokiamąja proto galia ir sąvokos panaudojimas mąstomąja proto galia. Pirmuodu tarpsniu sudaro pajustinį, arba empirinį, pažinimo momentą; antruodu sudaro protautinį, arba racionalinį, pažinimo momentą; bet visi kartu sudaro organingą pažinimo visumą, kuri atitinka vieningą psichofizinę žmogaus prigimtį, taip kad nėra protinio pažinimo be pajustinio pažinimo, kas yra išreiškiama žinomąja scholastikų formule: *nihil est in intellectu quod non prius*

fuerit in sensu, reiškia: nieko nesama prote, ko anksčiau nėra buvę juslėse. Toks yra genetinis pažinimo vyksmas.

Jei dabar eisime nuo pažinimo vyksmo prie mokymosi vyksmo, tai turėsime pasakyti, jog mokymosi vyksmas yra asmens brendimas pažinimu ir jog todėl mokymesi turi rasti vietos visi pažinimo tarpsniai. Vadinasi, ir mokinys mokymesi turi nuosekliai eiti nuo įspūdžio patyrimo išviršinėmis juslėmis prie įspūdžio atgaminimo bei atvaizdavimo išvidinėmis juslėmis, kitaip tariant, prie vaidinio pagaminimo, paskui prie suvokimo vaidinyje idėjos arba sąvokos susidarymo ir pagaliau prie sąvokos panaudojimo sistemingam protavimui. Jei bet kuris iš šitų tarpsnių neranda pilno išsivystymo mokymosi vyksme, mokymosi išdava negali būti patenkinanti, nes joje ko nors trūks, ar ryškumo, ar aiškumo, ar sąmoningumo, ar sistemingumo, ar kito ko.

Tačiau pravartu čia pažymėti, jog, lyginant empirinį momentą su racionaliniu, galime pastebėti tarp jųdviejų panašaus santykio, kokio kad yra tarp priemonės ir tikslo. Pajustinis pažinimo momentas tėra priemonė protautiniam pažinimo momentui, nes vien tik pastarasis pažinimo momentas sudaro tai, kas yra charakteringa žmogui neprotingų gyvulių akivaizdoje. Protinis pažinimas kaip tik yra tasai tikslas, kuriam tarnauja mokymas ir kuris leidžia pavadinti moksliška lavinimą protinimo vardu, nesuteikiant šitam pavadinimui intelektualistinės prasmės. Panašiai suprasdavo mokymą jau Aristotelis, kurio supratimu, mokymas yra įgijimas pažinčių suvokiančiojo proto [...][14] ir protaujančiojo intelekto [...][15] veikdymu. Bet jei protinis pažinimas yra mokymo tikslas, tai dar nereiškia, jog galima niekinti mokymosi vyksme juslinis pažinimo momentas. Kadangi protinis pažinimas gimsta pasigaunant juslinio pažinimo, kaipo neišvengiamos atramos, arba priemonės, tai yra aišku, jog, norint pasiekti tikslą, reikia naudotis ir tobulinti atitinkama priemonė.

Iš to, kas pasakyta, aišku, jog ir mokymosi bei mokymo vyksme empirinis, arba patirtinis, ir racionalinis, arba protautinis, momentas turi rasti sau tinkamos vietos. Bet kadangi mokymesi bei mokyme, be paties pažinimo, gali būti dar pažinties pritaikymo, tai šalia empirinio ir racionalinio momento čia randame dargi techninį arba pritaikomąjį momentą, taigi tiek mokymesi, tiek ir mokyme turime skirti tris tarpsnius arba, kaip paprastai juos vadina, tris laiptus: empirinį, racionalinį ir techninį, ogi lietuviškai tariant – patirtinį, protautinį, pritaikomąjį.

Willmannas išveda mokymosi vyksmui šituos tris laiptus šitokiu būdu. Kiekviename dvasinio pasisavinimo atsitikime, jo supratimu, esama dviejų pagrindinių momentų, iš kurių vienas yra pasyviai receptyvus turinio pastebėjimas, o antras – aktyvus jo perdirbimas, vykdymas, pritaikymas. Teorinio žinojimo atsitikime turi persvaros pirmasis momentas; užtat praktinio sugebėjimo atsitikime turi persvaros antrasis momentas. Štai iš kur kyla priešingybė tokių išraiškų, kaip mokymasis ir pratinimasis, žinojimas ir sugebėjimas, atvaizdavimas ir kūrimas ir t. t. Tarp turinio pastebėjimo ir sugebėjimo yra dar pereinamųjų tarpsnių, kuriais yra, iš vienos pusės, turinio suėmimas, o iš antros pusės – jo supratimas. Willmannas jungia pastebėjimą ir suėmimą *(Aufnehmen und Merken)* į vieną sąvoką, kurią vadina *Auffassen* ir kurią pagal prasmę lietuviškai galima šitoje vietoje išreikšti žodžiu „patyrimas". Tokiu būdu jis gauna tris mokymosi momentus: patyrimą *(Auffassen)*, supratimą *(Verstehen)* ir apdirbimą *(Verarbeiten)*. Patyrimas mokymesi atitinka empirinį pažinimo momentą, supratimas – racionalinį momentą ir apdirbimas arba pritaikymas – techninį momentą. Trys šitie momentai išvysto žmoguje reikalingas gyvenimui savybes: „Gyvenime, – sako Willmannas, – mes branginame patyrimą, paremtą juo įsitikinimą, sugebėjimą šitą įsitikinimą išreikšti bei vykdyti ir dar palankius jiems nusiteikimus, būtent: atvi-

rą akį, aštrų protą ir miklumą"*. Atvira akis, aštrus protas ir miklumas kaip tik atitinka žmogaus būdą, kai jis nuo pažinimo eina prie veikimo, nes čia esama ir trijų momentų, jau Aristotelio pastebėtų: juslingumo (atvira akis), protingumo (aštrus protas) ir aktyvumo (miklumas).

Kadangi visa tai privalo būti lavinama protinimo vyksme, tai Willmannas nustato kiekvieną mokymosi laiptą atitinkantį mokymo laiptą. Empirinį patyrimą iš mokymo pusės turi atitikti išreiškiamasis vaizdavimas *(Darstellen)*, racionalinį supratimą turi atitikti aiškinimas *(Erklären)* ir techninį apdirbimą arba pritaikymą – stiprinimas *(Befestigen)*. Išreiškiamasis vaizdavimas prataria į jusles, aiškinimas – į protą, stiprinimas, kuris pagal prasmę būtų galima vadinti veikdymu, stengiasi paskatinti mokinį įsiminti, įprasti, atkartoti, pritaikyti, atgaminti ir t. t. pagal dėstomojo dalyko turinį. Išreiškiamasis vaizdavimas, aiškinimas ir stiprinimas skirstomi dargi kiekvienas į dvi pareigas. Patyrimas, arba mokomojo turinio suėmimas, bus kitoks pagal tai, ar jis remiasi tiesioginiu veizdėjimu *(Anschauung)*, ar atgamina anksčiau patirtų vaidinių. Pirmąjį atvejį mokyme atitinka rodymas, antrąjį atvejį – atvaizdavimas aprašinėjimu ir nusakinėjimu. Supratimas taip pat skiriasi pagal tai, ar jis yra žodžio, ar daikto supratimas. Pirmuoju atveju turėsime nominalinį supratimą, antruoju atveju – realinį supratimą. Mokyme nominalinis supratimas pasiekiamas paprastu paaiškinimu, ogi realinis supratimas – logišku dalyko išvystymu. Taip pat pritaikymas gali būti įvairus pagal tai, ar turima labiau reikalo su žinojimo, ar sugebėjimo turiniu. Žinojimą reikia visų pirma įsiminti, ogi sugebėjimą pasiekti pratybomis. Mokyme pratybas atitinka pratinimas, arba miklinimas *(Einüben)*, įsiminimą – mechaninis arba sprendžiamasis įminimas *(Einprägen)*.

---

* *Willmann O.* Op. cit. – P. 445.

Pateikta mokymosi bei mokymo tarpsnių schema privalo būti tinkamai suprasta, nes pasitaiko šiais laikais daromų jai priekaištų, kurie tekyla vien dėl nesusipratimo. Visų pirma privalu suprasti tai, kokios didaktinės reikšmės turi mokymosi bei mokymo tarpsnių koncepcija. Pats Willmannas suteikia šitam reikalui tam tikrų paaiškinimų. Mokymosi tarpsnius jis vadina psichologiniais pasisavinimo laiptais *(Aneignungstufen)*. Pagal šituos pasisavinimo laiptus yra skiriamos mokymo lytys *(Formen des Unterrichtes)*, nes mokymo vyksmas privalo atitikti mokymosi vyksmą. Ir štai mokymosi tarpsnių koncepcija turi visų pirma tos reikšmės, kad mokymosi tarpsnių tyrinėjimas tegali nustatyti griežtai ir sąmoningai mokymo lytis. Tai pirma.

Antra, reikia nusimanyti, jog mokymosi tarpsnių schema nėra kažkas sustingusio, kas privalo būti šabloniškai taikoma bet kurio mokymo vyksmui. „Pasisavinimo laiptai, – sako Willmannas, – ir jais besiremiančios mokymo lytys randa, dėl savo pobūdžio bendrumo, pritaikymo prie bet kurios mokomosios medžiagos, betgi šito pritaikymo plotas bei būdas yra įvairūs atskirose disciplinose"*. Pavyzdžiui, Willmanno supratimu, empirinis momentas turi persvaros realiniuose dalykuose, kuriais yra, kaip žinoma, istorija, geografija ir gamtos mokslai. Empirinis ir racionalinis momentas jungiasi religijos dėstyme; empirinis ir techninis jungiasi kalbos moksluose; užtat filosofijos moksle ypač išeina aikštėn racionalinis ir būtent išvystomasis momentas. Racionalinis ir techninis momentas jungiasi matematikoje. Techninis momentas turi persvaros meniškuose sugebėjimuose, tačiau ir čia prisimaišo kitų momentų. Muzikoje ir grafikoje tai yra aiškinamasis pritaikomasis, gimnastikoje – rodomasis pritaikomasis.

* Ten pat. – P. 450–451.

Iš šito matome, jog mokymosi bei mokymo tarpsniai nereiškia kažkokios schemos, kuri turėtų būti pilnumoje taikoma bet kuriam dalykui tokiu nuoseklumu, kaip ji yra teorijoje numatoma sąryšy su mokinio psichologine prigimtimi. Faktinai tenka skaitytis ir su dėstomosios medžiagos ypatybėmis ir taip pat su jomis derinti mokymo tarpsnius. Kitaip tariant, mokymosi bei mokymo tarpsniai yra atskiri didaktiniai pradai, kurie privalo dalyvauti metodologinėje pamokos statyboje. Yra tik aišku, jog, norint ką nors mokyti, reikia pažinti apskritai mokymosi vyksmą, kiek jis pareina nuo mokinio prigimties, ir atitinkamai parinkti vykdomųjų mokymo priemonių.

Tuo tarpu kaip tik nesupratimas tikros metodologinės mokymosi bei mokymo tarpsnių reikšmės verčia kai kuriuos paskutinių laikų pedagogus, einančius naujovės inercija, neigti šitų tarpsnių koncepciją, kaipo kažką negyvo, kas negali spręsti apie visą, kaip dabar sakoma, mokomojo darbo architektoniką. Bet iš to, kad mokymosi bei mokymo tarpsnių schema nėra dar gyvas pamokos atvaizdas ir kad šita schema negali pati viena spręsti apie visą pamokos struktūrą arba sąrangą, negalima dar daryti išvados, jog mokymosi bei mokymo tarpsnių teorija neturi jokios reikšmės metodikos moksle, kaipo visai nereikalingas tuščios minties padaras. Mokymosi tarpsniai, išvesti iš pažinimo vyksmo, faktinai turi reikšmės gyvos pamokos surengimui kaipo vieni iš daugelio pradų, būtent kaipo psichologinis mokomosios medžiagos pasisavinimo momentas. Bet šalia turi irgi reikšmės loginis mokomosios medžiagos pasisavinimo momentas, kuris reikalauja skirstyti mokomąją medžiagą pagal logikos reikalavimus. Toliau turi reikšmės pats mokomosios medžiagos turinys, kuris išsivysto tam tikru organiniu genetiniu būdu, turinčiu išeiti aikštėn mokymo vyksme. Pagaliau tenka skaitytis su faktu, jog pats mokymas faktinai tesireiškia tam tikromis lytimis, metodais, bū-

dais, kurie negali įvairuoti be ribų ir skaičiaus, ir todėl dalyvauja pamokos sąrangoje kaipo tam tikri pradai.

Kai yra ištirta visi rengiamieji pamokos pradai, tiek formaliniai, tiek ir materialiniai, galima jau pradėti rengti gyvoji pamoka su mažesne ar didesne kuriamąja iniciatyva. Kuriamajai mokytojo iniciatyvai tenka skaitytis rengiant pamoka su visais sudedamaisiais jos pradais, t. y. su pamokos tikslu, mokomąja medžiaga, psichologiniais mokymosi tarpsniais, loginiais mokymosi tarpsniais, su organiniu genetiniu mokomojo turinio išvystymu, kas sudaro protinimo vyksmą, ir dargi su mokymo lytimis, mokymo metodais ir mokymo būdais, kas sudaro vykdomąsias protinimo priemones. Kuriamai surengta visuma tebus gauta vien gyvoje pamokoje, bet, kaip sakyta, būtų nedovanotina klaida pašalinti iš bendrosios metodikos šitų pradų mokslą tik todėl, kad jie tekombinuojami į gyvą visumą vien pačiame pedagoginiame darbe.

Kai kurie pedagogai metodologai, vadovaudamiesi panašiu argumentu, su paniekinimu žiūri į atskirų metodologinių pradų tyrinėjimą bendrojoje metodikoje ir reikalauja užleisti architektoniškąjį darbą specialiajai metodikai. Jie nejaučia, kad, nuosekliai eidami savo argumentu, jie negalėtų pasitenkinti irgi šiaip ar taip šabloniška specialiosios metodikos struktūra arba sąranga, kadangi tikrai kuriamasis organingas darbas tenka dirbti vien dirbant darbą pačioje mokykloje. Tuo tarpu pasitikėti galutinoje sąskaitoje viena tik kuriamąja mokytojo iniciatyva, neparuošta bendrais bei specialiais metodologiniais tyrinėjimais, faktinai reikštų pasikliauti mokytojo diletantizmu. Jei yra bloga, kai šabloniškas metodo taikymas užmuša gyvą mokytojo iniciatyvą, tai irgi nėra geresnis dalykas, kai nepatikrinta metodologiniu atžvilgiu mokytojo nuožiūra ima spręsti apie visą mokymo darbą, pradedant tikslu ir baigiant pamokos vykdymo smulkmenomis. Šituo atžvilgiu mokymosi bei mokymo tarps-

nių tyrinėjimas turi paruošiamosios reikšmės visam metodikos mokslui, nes metodikos mokslas eina nuo bendrų pradų prie tos konkretinės visumos, kurią sudaro didaktinis vienetas, vadinamas pamokos vardu.

Jei kai kuriems Herbarto mokyklos atstovams, pavyzdžiui, Zilleriui arba Reinui, galima prikišti, kad jie vienodina bet kurios pamokos eigą pagal mechaniškai suprantamus mokymo tarpsnius, tai šitokis priekaištas Willmannui tegali būti daromas vien per nesusipratimą. Kaip matėme, Willmannas numato net atsitikimus, kai techninis arba pritaikomasis momentas turi mokymesi bei mokyme persvaros nuo pat pradžios, būtent meniškų sugebėjimų srityje, nors šitas momentas turi vis dėlto jungtis su kitais momentais, pavyzdžiui, rodymo arba akivaizdaus darymo momentais. Todėl kai, pavyzdžiui, Kautzas daro priekaištų mokymosi bei mokymo tarpsnių koncepcijai, faktinai pasirodo, jog priekaišto užsitarnauja ne pati koncepcija, bet klaidingas kai kurių metodologų jos supratimas. „Vienas iš formalinių laiptų trūkumų, – sako Kautzas, – pasireiškė tame, kad jie nepakankamus mokymui statomuosius pradus rikiuoja į vieną tvirtai nustatytą ir nekintamą eilę ir tuo pačiu slopina kiekvieną laisvą mokymo vyksmą"*. Ir kai paskui Kautzas kelia reikalavimą, kad mokymo praktikoje metodologinis dėsningumas sueitų į sintezę su iniciatyvos laisve, toks reikalavimas yra visai priimtinas ir Willmannui, nors pastarasis gal taip daug nepasitikėtų laisva mokytojo iniciatyva, kaip tai daro Kautzas ir kiti naujos metodikos atstovai, patys pasižymį iš tikro didele kuriamąja iniciatyva ir pagal tai sprendžią apie kitų žmonių kuriamąją iniciatyvą. Bet šitie žmonės kartais pamiršta, jog kuriamoji iniciatyva nėra visuotina žmonių arba net mokytojų ypatybė ir jog didžiausioji mokytojų dauguma turės iš

* *Kautz H.* Op. cit. – P. 49.

gyvo reikalo daugiau pasikliauti pedagogine sistema negu gyva bei laisva savo iniciatyva. Viena iš aktualiausių praktinės pedagogikos problemų kaip tik yra problema apie tai, kaip išvengus mokymo darbe negyvo šablono ir sužadinus gyvą kūrybą. Problema labai svarbi, kuri, aiškus dalykas, privalo būti sprendžiama gyvosios kūrybos naudai, bet nereiktų painioti čia šablono su pedagogine sistema. Pedagogas, neturįs sistemos, gali būti šabloniškas savo darbe ir dargi šabloniškas siaura prasme, nes jo šablonas yra jo asmens maniera; ogi iš kitos pusės, pedagogas, turįs sistemą, gali reikštis kuriamąja iniciatyva kiekvienoje savo pamokoje, kai sistema jo suprantama ne kaipo primesta iš viršaus tendencija, bet kaipo išvidinis jo kuriamojo darbo dėsningumas. Čia yra analogijos su menu apskritai. Meno kūryba vyksta pagal tam tikrus dėsnius, bet nepakanka pažinti šituos dėsnius, kad galima būtų būti kūrėju. Jei kas stengiasi mechaniškai taikyti šituos dėsnius kūrybai, tokios jo pastangos pasireiškia kaipo šabloniška tendencija, nes kuriamasis dėsningumas turi reikštis iš vidaus, kaipo savaimingos kūrybos vyksmas. Tačiau dailininkas, nesusipažinęs su dailės istorija, teorija ir technika, žodžiu tariant, nesusipažinęs su meno turiniu ir dėsningumu, negalės irgi toli nužengti savo kūryboje, nes nepajėgs pasikelti iš dilетantizmo vergovės.

Svarbu tad yra tinkamai nusimanyti apie deramą sistemos ir kuriamosios iniciatyvos santykiavimą, nes šiais laikais ima reikštis inercinga linkmė nuo per didelio pasitikėjimo sistema, kuo pasižymėjo senoji mokykla, prie per didelio pasitikėjimo laisva iniciatyva, kuo pasižymi naujosios mokyklos šalininkai. Kuriamoji iniciatyva turi reikštis kuo didžiausiu laipsniu ir tai yra neginčijamas dalykas, bet šita iniciatyva bus iš tikro vaisinga ir nenuves auklėtinių ten kur nereik vien tada, jei jos pagrinde glūdės sąmoningai pasisavinta sistema, suglaudusi savyje praėjusių

amžių patyrimus, nes tikra pažanga, kaip buvo mano jau pabrėžiama ne kartą, reiškiasi sutartinėje su teigiamosiomis praeities tradicijomis. Kitaip lengva patekti į vienašališką pakraipą, kuri kad ir turės tiesos dalį, galutinoje sąskaitoje gali pasireikšti neigiamosiomis išdavomis.

Po šitų bendrų paaiškinimų, turinčių reišmės tiek psichologiniams mokymosi bei mokymo tarpsniams, tiek ir kitiems metodologiniams mokymo momentams, man tenka pereiti prie loginių pasisavinimo momentų, kuriais yra analizė ir sintezė. Kalbant apie mokomosios medžiagos pasisavinimo vyksmą, nepakanka skaitytis su psichologiniais momentais, pareinančiais nuo pažinimo vyksmo, bet dera taip pat skaitytis su loginiais momentais, kurie liečia klausimą, kaip privalu jau ne mokymosi psichika, bet mokomoji medžiaga paruošti nuosekliam pasisavinimui, t. y. kaip privalu jinai skirstyti ir dėstyti, analizuoti ir sintetizuoti. Analizė ir sintezė yra du pagrindiniu loginiu mokomosios medžiagos pasisavinimo momentu, kuriuodu dabar mums turi rūpėti išsiaiškinti.

Apie analizę ir sintezę logikos atžvilgiu galima kalbėti visur ten, kur yra ėjimo nuo sudėtingo dalyko prie jo sudedamųjų pradų ir atvirkščiai. Ėjimas nuo visumos prie jos sudedamųjų elementų arba pradų yra analizės kelias; ogi ėjimas nuo sudedamųjų pradų arba elementų prie visumos yra sintezės kelias. Norint tinkamai suprasti šito loginio skirstymo ir dėstymo vyksmas, ne pro šalį yra prisiminti, kokio esama sąryšio tarp sąvokos, talpos ir žymės. Sąvokos talpa yra žymių visetas, tuo tarpu atskira žymė tėra vienas pradas arba sąvokos talpos sudedamoji dalis. Taigi jei eisime nuo sudėtingos sąvokos prie jos atskirų žymių, vyksime analizės keliu, nes skirstysime visumą dalimis. Jei eisime nuo atskirų žymių prie sąvokos žymių viseto, arba prie jos pilnos talpos, vyksime sintezės keliu. Turint dvi sąvokas analizės kelias veda nuo siauresnės sąvokos prie platesnės sąvokos, nes juo platesnė yra sąvoka, juo mažiau sudėtinga

yra jos talpa; ogi einant nuo sudėtingesnės talpos prie mažiau sudėtingos, einama analizės keliu. Ir atbulai, einant nuo platesnės sąvokos prie siauresnės sąvokos, einama nuo mažiau sudėtingos talpos prie labiau sudėtingos talpos, reiškia, einama sintezės keliu. Juo labiau sudėtinga yra sąvoka, juo ji arčiau individo, arba konkretinio daikto. Iš čia jau matyti, jog ėjimas nuo konkretinio daikto prie abstraktinio arba atitraukto dalyko yra daromas analizės keliu; ir atvirkščiai, grįžimas nuo atitraukto dalyko prie konkretinio yra daromas sintezės keliu. Pavyzdžiui, turime konkretinį medį arba net visą medžių eilę. Domėdamiesi konkretiniais medžiais, norime sudaryti atitrauktą medžio sąvoką, pritinkančią bet kuriam medžiui. Atitraukimo bei apibendrinimo priemonėmis prieiname išvados, jog medis yra augmuo su kamienu ir šakomis. Šitas padarytas nuo konkretinio medžio prie medžio sąvokos kelias yra analizės kelias, nes nuo konkretinės visumos, kurią sudaro kiekvienas atskiras medis, esame perėję prie medžio sąvokos, kuri mums tesako, kas yra medis iš savo esmės, bet kuri neapima medžio visumos arba visų konkretinių jo ypatybių. Jei turėdami medžio sąvoką imsime kreipti savo dėmesį specialiai kamieno klausimui, taip pat darysime analizės kelią, nes nuo visumos vyksime prie sudedamosios dalies. Panašiai, eidami nuo medžio klausimo prie augmens klausimo apskritai, eisime analitiniu keliu. Čia primygtinai yra pažymėtina, jog perėjimas nuo konkretinio prie abstraktinio dalyko yra analizės pakraipa, ir atvirkščiai, perėjimas nuo abstraktinio dalyko prie konktretinio dalyko yra sintezės pakraipa. Dalyko supratimas yra kaip tik perėjimas nuo konkretinės jo kokybių visumos prie suvokiamosios jo esmės. Jei dabar prisiminsime tris mokymosi bei mokymo tarpsnius, tai turėsime konstatuoti, jog perėjimas nuo pirmojo tarpsnio, t. y. nuo dėmėjimosi, patyrimo, vaidinio, prie antrojo tarpsnio – mąstymo, suprati-

mo, įsisąmoninimo – tegal įvykti analizės keliu, kadangi čia einama nuo konkretinio, veizdimo arba vaizduojamo dalyko prie abstraktinio, suvokiamo, protaujamo dalyko. Kitaip tariant, perėjimas nuo empirinio prie racionalinio tarpsnio įvyksta analizės keliu. Pavyzdžiui, mokiniams yra rodoma gėlė: dėmėjimusi apskritai, veizdėjimu ypatingai ir net palytėjimu pripuolamai mokiniai įgauna visumos įspūdį, susidaro jos vaidinį ir nusivokia apie gėlės tipą. Visa tai sudaro pirmąjį mokymosi tarpsnį. Einant toliau, teks mokiniams susidomėti atskiromis gėlės dalimis, patirti jos ypatybes, įžvelgti gėlės rūšį ir rasti jai vietą botanikos klasifikacijoje. Čia jau atliekamas kelias nuo veizdėjimo to, kas yra konkretu, prie supratimo to, kas yra abstraktu, žodžiu tariant, einama analitiniu keliu.

Toliau kyla klausimas, koks kelias veda nuo antrojo, racionalinio, prie trečiojo, pritaikomojo, tarpsnio. Gėlės pavyzdys gali mums tai paaiškinti. Tarkime, gėlė yra išanalizuota visose savo dalyse ir yra patalpinta tinkamoje mokslinės klasifikacijos vietoje. Dalykas yra suprastas, apmąstytas, žodžiu tariant, įsisąmonintas. Ateina pritaikymo momentas: mokiniai privalo iš atminties nupiešti gėlę, ją iškarpyti arba išlipdyti. Iš visų sudedamųjų pradų, kurių užsiliko jų vaizduotėje, atmintyje ir prote, jie privalo sudaryti tam tikrą konkretinę visumą; aišku, jog čia tegalimas sintetinis kelias, nuo sudedamųjų pradų prie visumos. Taigi nuo antrojo, racionalinio, prie trečiojo, pritaikomojo, mokymosi laipsnio veda sutelktinis kelias. „Kiekvienas pritaikymas, – sako Willmannas, – yra sintetinis, kadangi jis yra vykdomas konkretinėse aplinkybėse, tokiu būdu analizė pasirodo esanti mokymo vidury, būtent tarp patiriamojo suėmimo sintezės ir pritaikymo sintezės"*. Pigu suprasti, jog atbulas kelias nuo pritaikymo prie supratimo

* *Willmann O.* Op. cit. – P. 455.

tegali būti analitinis kelias. Pavyzdžiui, kuriame nors meniškame sugebėjime, kad ir gimnastikos mankštoje, mokiniai įpranta daryti suderintų judesių be supratimo jų fiziologinės reikšmės. Šitokis perėjimas nuo vykdymo veiksmo prie jo reikšmės supratimo yra analizės faktas. Užtat nuo bet kurios bendros taisyklės supratimo galima pereiti prie jos observavimo arba patiriamojo pastebėjimo vien sintezės keliu. Pavyzdžiui, suprantame sąryšį tarp kvėpavimo ir judesio ir imame šitą sąryšį sekti gimnastikos mankštoje. Čia jau einame sintetiniu keliu. Žodžiu tariant, perėjimas iš bet kurio tarpsnio į racionalinį tarpsnį įvyksta analizės keliu, tuo tarpu perėjimas iš racionalinio tarpsnio į bet kurį kitą tarpsnį įvyksta sintezės keliu. Iš čia svarbu padaryti viena bendra išvada: kadangi mokymosi bei mokymo tarpsniai įvairiai derinami įvairiuose dalykuose, tai ir loginės analizės bei sintezės suderinimas mokymo vyksme atitinkamai privalo būti įvairus. Pavyzdžiui, realiniuose dalykuose turi persvaros patiriamasis veizdėjimo bei vaizdavimosi momentas; atitinkamai čia yra svarbi patiriamojo suėmimo sintezė, būtent ta įspūdžių visuma, kuri įgaunama tiesioginiu patyrimu arba veizdėjimu *(Anschauung)*.

Kalbos moksle visų svarbiausias yra techninis pritaikomasis momentas; todėl pateikimas visų pirma sintetinės visumos turi sudaryti jame išeinamąjį punktą. Tuo tarpu iki šiolei kalbų mokslas paprastai buvo vedamas analitiniu dėstymu. Kalbų mokslo racionalizavimas, kai tenka siekti praktinio sugebėjimo, pasirodo visai ne vietoje. Kalbos moksle faktinas sugebėjimas turi eiti anksčiau negu taisyklių supratimas bei žinojimas. Stengiantis pramokti visų pirma taisykles, einama analitiniu keliu. Stengiantis visų pirma įsigyti sugebėjimo, einama sintetiniu keliu. Vaisingas kalbos mokslas, o toks yra, pavyzdžiui, vaiko kalbos mokslas pas savo motiną, yra visų pirma sintetinis mokslas.

Užtat filosofinės propedeutikos mokslas eis labiausiai

analitiniu keliu, nes čia supratimas ir mąstymas sudaro svorio centrą. Numanu iš čia, kad mokymas privalo atitikti tai, ar mokslas reikalauja analitinių, ar sintetinių priemonių. Kalbų moksluose tai nebuvo suprantama ir todėl nebuvo atsiekiamas pasistatytas tikslas.

Tiesa, kalbos moksle turima reikalo ne su griežta logine analize arba sinteze, bet su analize bei sinteze, imama analogine prasme. Būtent, reikia skirti loginė analizė bei sintezė nuo dalykinės analizės bei sintezės. Loginė analizė bei sintezė liečia pažinimo tvarką, kaip ji reiškiasi sąvokų analizavimu bei sintetizavimu. Tai buvo aiškinta, kai ėjo kalba apie loginį vyksmą nuo konkretaus dalyko prie abstraktaus, nuo sudėtingos sąvokos talpos prie atskiros žymės, nuo siauresnės sąvokos prie platesnės. Bet kai mes turime sudėtingą daiktą, aparatą, tekstą ir einame nuo jo visumos prie jo dalių, tai čia analizė bei sintezė turi ne visai griežtos loginės, bet labiau analoginės prasmės. Šitokią analizę ir sintezę Willmannas vadina techninėmis. Prie techninės analizės privalu priskaityti tarp kitko verbalinė, t. y. žodinė analizė, kuri vartojama labai dažnai kalbų moksle. Kai yra analizuojamas dalinis atskiras žodis, atskiras sakinys arba atskiras tekstas, turime aiškinamąją verbalinę analizę, kuri kad ir skiriasi nuo griežtai loginės analizės, vis dėlto savo didaktine reikšme visai arti prieina prie pastarosios. Tad didaktikoje nėra kliūčių statyti greta techninę ir loginę analizę bei sintezę, kaipo loginius mokomosios medžiagos pasisavinimo momentus. Reikia tik nusimanyti, jog pagrindinis skirtumas tarp loginės analizės ir sintezės, iš vienos pusės, ir techninės arba dalykinės analizės bei sintezės, iš antros pusės, yra tas, kad loginė analizė ir sintezė skirsto ir dėsto sąvokos žymes, tuo tarpu dalykinė analizė ir sintezė skirsto ir dėsto dalykų dalis. Pavyzdžiui, kalbos analizė yra dalykinė, techninė, arba verbalinė analizė, nes čia einama nuo teksto visumos prie atskirų sakinių, nuo sakinio visumos

prie atskirų žodžių arba net nuo žodžio visumos prie atskirų skiemenų ir garsų. Norėdami išspręsti klausimą, koks loginis mokomosios medžiagos pasisavinimo momentas turi vyrauti arba eiti pirmoje eilėje kalbos dėstyme, turime žiūrėti, koks psichologinis tarpsnis kalbos moksle turi persvaros: patyrimas, supratimas ar pritaikymas. Patyrimas yra sintetinis dalyko suėmimas veizdėjimu arba vaizdavimusi. Pritaikymas yra sintetinis sugebėjimas sudaryti tam tikrą visumą ir realizuoti ją konkretinėse aplinkybėse. Supratimas yra patirtos visumos arba pritaikomojo sugebėjimo analizavimas. Todėl ten, kur vyrauja patiriamasis dėmėjimasis arba pritaikomasis sugebėjimas, turi vyrauti sintetinis mokymo momentas; ogi ten, kur vyrauja mąstomasis supratimas, turi vyrauti analitinis mokymo momentas. Taigi kalbos moksle svarbu, iš vienos pusės, pastebėti gyvą kalbos aparatą ir, iš antros pusės, įsigyti sugebėjimo vartoti šitą aparatą savo pritaikomiesiems reikalams. Abudu tuodu dalyku įgyjamu sintetiniu keliu, kai visų pirma svarbu praktiškai pramokti kalbos, bet ne įsigyti teorinės filologinės erudicijos. Iš čia jau aišku, kad praktinis kalbos mokslas turi eiti sintetiniu, bet ne analitiniu keliu, kaip kad būdavo iki šiolei beveik visose mokyklose.

Kalbos analizavimas gali būti dar šiaip taip pateisintas klasikinių negyvųjų kalbų moksle, kur daugiau svarbos turi supratimas negu kalbos vartojimas praktiniams tikslams. Užtat yra visiška beprasmė tuo pačiu analitiniu būdu mokyti naujųjų kalbų, kurių gyvas vartojimas yra mokslo tikslas. Čia analitinis mokymo metodas ne tik nepasiekia šito tikslo, bet dargi sudaro kliūčių kada nors gerai pramokti kalbos praktiniu būdu. Pirma, jis atgraso nuo kalbų mokslo savo neįdomumu ir nuobodumu pradedančius eiti kalbos mokslą; antra, jis taip suardo gyvą kalbos aparatą ir suskirsto jį dalimis žmogaus psichikoje, kad sintetinis sugebėjimas vartoti kalbą gyvam reikalui yra visam laikui apsunkintas. Jau iš to, kas

pasakyta apie kalbos mokslą, gali būti aišku, kaip svarbu kiekviename dalyke ištirti tinkami jam psichologiniai ir loginiai pasisavinimo momentai ir pagal juos sutvarkyti mokymo lytys bei priemonės. Specialiajai didaktikai ir yra uždavinys kiekvienam dalykui nustatyti psichologinių ir loginių pasisavinimo momentų suderinimą.

Prie to, kas buvo pasakyta apie analizę ir sintezę, pridėsiu, jog paprastai jokio dalyko mokymas neapsieina be analizės ar sintezės. Betgi jųdviejų proporcija ir pasipildymo tvarka bus kiekviename dalyke įvairios. Willmannas tarp kitko sustato palyginamąją analizės ir sintezės vertę. Visų pirma jis pabrėžia, jog šiaip jau tyrinėjime analizė ir sintezė yra jungtinos, nes analizė išveda iš empirinės medžiagos sąvokas ir dėsnius, tuo tarpu sintezė iš principų daro specialių išvadų, reikalingų visumai sudaryti. Analizė suteikia tyrinėjimui tvirtą pagrindą, sintezė – perspektyvos ir vedamųjų linijų. Mokyme panašiai analizė yra tvirtas susipratimo pagrindas, tačiau sudaryti gerai sutvarkytą visumą iš suskirstytų dalių tepajėgia sintezė, kuri todėl yra, tariant Willmanno posakiu, „mokomojo meno puikybė" *(der Stolz der Lehrkunst)*. Analizė turi daugiau priemonės prasmės, tuo tarpu sintezė tarnauja kaip ir tikslu. Todėl darydamas galutiną išvadą apie palyginamąją analizės ir sintezės reikšmę Willmannas pataria vartoti „analizę, jei tik reikia, sintezę, jei tik galima" *(Analyse, wenn nötig, Sinteze, wenn möglich)*. Suprantama yra, kodėl sintezė yra vartotina visuomet, jei tik yra galima; jei mokymas ir neprasideda sintetiniu patyrimu, tai jis bent privalo būti baigtas sintetiniu pritaikymu. Tuo tarpu analizavimas kartais nėra net reikalingas, nors ir yra galimas. Kalbos mokslas kaip tik duoda pavyzdį, kur analizė yra galima, bet ne visuomet reikalinga. Analizė yra reikalinga tada, kai yra jau įgytas sintetinis sugebėjimas naudotis gyvu kalbos aparatu. Tuomet analizė pagilina kalbos supratimą ir pakelia mechaniniu būdu

pasisavintą tvarką į sąmoningą taisyklių žinojimą bei taikymą. Willmannui priklauso garbė iškelti aikštėn loginis pasisavinimo momentas ir nustatyti analizės bei sintezės griežtos reikšmės, ir kaip tik tuo laiku, kai paimtas kraštutiniu būdu vaizdaus mokymo principas kartais versdavo pamiršti logiškos mokymo eigos reikalingumą šalia ryškaus dalykų atvaizdavimo.

Iki šiolei teko nagrinėti protinimo vyksmas psichologiniu ir loginiu atžvilgiu. Tyrinėjimas protinimo vyksmo psichologiniu atžvilgiu atsako mums į klausimą, kaip privalo būti sutvarkyta mokymo eiga, kad atitiktų mokinio psichologijos dėsnius. Kaip matėme, mokymo eiga privalo skaitytis su trimis pasisavinimo tarpsniais, kuriais yra patyrimas, supratimas ir pritaikymas. Normalioje psichologinio išsivystymo tvarkoje mokymas pagal šituos tarpsnius turi atsižvelgti visų pirma į tai, kad išviršinėms bei išvidinėms juslėms būtų pateikta patiriamoji medžiaga, paskui į tai, kad sužadintas mąstymas privestų prie nominalinio ir realinio supratimo, ir pagaliau į tai, kad tai, kas yra patirta ir suprasta, būtų su tinkamu sugebėjimu taikoma tiek teorijoje, tiek ir praktikoje. Tyrinėjimas protinimo vyksmo loginiu atžvilgiu atsako mums į klausimą, kaip privalo būti sutvarkytas mokomosios medžiagos dėstymas, kad atitiktų logikos dėsnius. Kaip matėme, šituo atžvilgiu mokymo eiga turi skaitytis su dviem pasisavinimo tarpsniais, kuriais yra analizė ir sintezė. Analizė veda nuo visumos prie dalių, sintezė nuo dalių prie visumos. Kas svarbiausia, analizė veda nuo konkretinio dalyko prie abstraktinio, tuo tarpu sintezė, atvirkščiai, eina nuo abstraktinių dalykų prie konkretinių. Jungiant psichologinius mokymo tarpsnius su loginiais, buvo visų pirma pastebėta, jog patyrimo tarpsnis pateikia patiriamąjį dalyką sintetiniu būdu konkretinėje jo išvaizdoje. Mąstymo tarpsnis, duodąs supratimą, pasižymi analizavimu, kadangi skirsto konkretinę visumą, taip sa-

kant, abstrakcijos pjūviais, t. y. suveda ją prie atitrauktųjų sąvokų. Pagaliau pritaikomasis tarpsnis eina vėl sintezės keliu, kadangi stengiasi sudaryti iš patirtų žinių, suprastų taisyklių ir kitų atskirų priemonių konkretinę visumą. Jei reiktų vienu posakiu išreikšti aukščiausią psichologinių ir loginių siekimų punktą protinimo vyksme, tai tokiu galėtų tarnauti posakis „sintetinis pritaikymas". Tokia yra galutina išvada iš tyrinėjimo protinimo vyksmo psichologiniu ir loginiu atžvilgiu. Bet šalia šitų dviejų atžvilgių yra dar vienas atžvilgis į protinimo vyksmą, kuris kiek giliau įeina į mokomosios medžiagos turinį. Yra tai organingas genetinis protinimo vyksmas arba organingas genetinis mokomosios medžiagos išvystymas. Kas gi iš tikrųjų yra šitasai organingas genetinis mokomosios medžiagos išvystymas protinimo vyksme? Herbarto mokykloje buvo užgimusi mintis apie istorinį genetinį protinimo vyksmą, kuri vėliau pas Willmanną įgijo savotiškos prasmės. Pats Herbartas buvo jau pastatęs reikalavimą, kad mokomasis planas numatytų tokį auklėtinio lavinimą, kuris atitiktų savo vyksmu žmonijos išsivystymo tarpsnius. Kitaip tariant, Herbartas reikalavo, kad tarp kultūrinio žmonijos išsivystymo ir auklėtinio lavinimo eigos būtų nustatytas tam tikras atitikimas. Vadinasi, jo supratimu, auklėtinis lavinimo vyksme turėtų pereiti tą kelią, kurį yra padariusi visa žmonija savo kultūriniame išsivystyme. Tai yra kultūros tarpsnių teorija, kurią vėliau ypač uoliai rėmė Zilleris ir Reinas. Zilleris, pavyzdžiui, aiškiai reikalauja, kad auklėtinis savo išsivystyme pereitų paeiliui pagrindinius žmonijos išsivystymo momentus. Reinas kultūros tarpsnių teorijai primygtinai pabrėžia dar ir tautinį momentą ir laikosi nuomonės, jog kiekviename auklėtinyje pasikartoja tautos išsivystymo inercija ir kuriamoji galia. Zilleris ir Reinas nori matyti aštuoniuose liaudies mokyklos metuose aštuonis kultūrinius istorinius žmonijos išsivystymo periodus ir stengiasi atitinkamai su-

tvarkyti lavinimo vyksmą. Tai reiškia, jog, jų supratimu, kiekvieneriais mokslo metais mokiniai privalo išeiti tai, kas pritinka atitinkamam istorinio žmonijos išsivystymo tarpsniui. Reinas nurodo šitokius kultūrinius istorinius tarpsnius, pritaikytus liaudies mokyklai: 1) pasakos, 2) Robinzonas, 3) patriarchai, 4) teisėjų gadynė, 5) karalių gadynė, 6) Jėzaus gyvenimas, 7) apaštalų istorija, 8) Reformacijos istorija. Per pasakų tarpsnį suteikiami pirmi skaičiuotės pradai, pirmutinės žinios apie gamtą, pradedama paišyba ir dainavimas. Robinzono tarpsnyje pagilinamos gamtos pažintys ir paišyba ir ypatingo dėmesio kreipiama rankų darbui. Panašiai eina ir toliau laipsniuotas mokinių išsivystymas, turįs atitikti kultūrinį istorinį žmonijos išsivystymą.

Reikia konstatuoti, jog kultūros tarpsnių teorija nebuvo plačiai priimta į didaktikos mokslą. Šita teorija dirbtinio pobūdžio, ir negalima sutikti, jog tarp auklėtinio mokykloje ir žmonijos istorijoje išsivystymo būtų iš tikrųjų kalbamo atitikimo. Jei mokykla panorėtų iš tikro išlaikyti auklėtinių lavinime kultūrinę istorinę žmonijos eigą, tai faktinai pasirodytų, jog tai yra visai negalimas dalykas, nes kiekvienas dabarties auklėtinis, pradedant nuo lopšelio, gyvena paskutiniame kultūros bei istorijos tarpsnyje. Grąžinti jis mokykloje prie pirmykščių kultūros bei istorijos tarpsnių reikštų žaisti fikcija ir stabdyti tokį jo išsivystymą, kuris yra galimas realiomis dabartinio gyvenimo aplinkybėmis. Teisingai statant dalyką auklėtinių lavinime privalo būti išlaikyta ne genetinė kultūrinio žmonijos išsivystymo eiga, bet genetinė augančio jaunimo psichologijos tvarka. Ne kultūros istorija, bet jaunimo psichologija turi visų pirma vadovauti metodikos išvedžiojimams.

Tačiau kultūros laipsnių teorijoje yra idėja, kuri kiek modifikuota gali rasti vietos bendrojoje metodikoje. Būtent pasirodo, jog pati mokomoji medžiaga dažnai esti savo rūšies organizmas, kuris genetiniu atžvilgiu išsivysto tam tikroje

tvarkoje. Kai buvo kalbama apie psichologinius ir loginius pasisavinimo tarpsnius, nebuvo skaitytasi su gyva mokomosios medžiagos santvarka. Apie šitą medžiagą buvo kalbėta taip, tarsi ji būtų ne kas kita, kaip paprastas agregatas arba paprasta krūva nesujungtų į visumą daugingų dalių. Tuo tarpu, tariant Zeifo žodžiais, „kiekvienas mokomasis dalykas yra iš savęs tam tikras dvasinis organizmas, kuris yra vieno pagrindinio prado gaivinamas ir tik leidžia save suskirstyti aiškiai aprėžtais (organingais) vienetais, kurie privalo būti pasisavinami prigimtoje (genetinėje) tarpsnių eigoje"*. Taigi mokomojo dalyko visuma privalo būti iš pradžios suskirstyta organingais vienetais, o paskui išvystyta genetinėje prigimtosios savo eigos tvarkoje. Willmannas šitą didaktinio dėstymo pusę vadina organingu genetiniu mokymo vyksmu *(der organisch-genetische Lehrgang)*. Pirmoji termino dalis – „organingumas" – rodo tai, kad mokomoji medžiaga privalo būti suskirstyta organingais vienetais, bet ne mechaniškai pripuolamomis dalimis. Antroji termino dalis – „genetiškumas" – rodo tai, kad atskiras organingas vienetas privalo būti mokyme išvystomas tokiu būdu, kaip jis yra kilęs ir išsivystęs tikrovėje. Žodis „genetinis" yra kilęs iš graikų žodžio [...][16], kuris reiškia tą pat, ką ir mūsų žodis „gimti", gimininga anam graikų žodžiui. Willmannas, eidamas organiškosios aristotelinės pasaulėžiūros pakraipa, matė tarp dvasinės buities ir organizmo buities daugiau negu paprastos analogijos; jo supratimu, čia esama gilesnio gimingumo, kuris reiškiasi tuo, kad tarp idealinio dvasios ir realinio tikrovės išsivystymo yra tam tikro paralelizmo. Pavyzdžiui, panašiai kaip iš sėklos palengvėle išsivysto visas augmuo, eidamas genetiniu būdu nuo savo užgimimo per tarpimą prie išbujojimo, taip dvasinio turinio išsivystymas nuosekliai pereina nuo paprasčiausio užuomazgos pra-

* Lexikon der Pädagogik. – Bd. 3. – P. 298.

do prie pilnai išvystytos logiškos sistemos. Antai matematika, išeidama iš dydžio ir vieneto sąvokų, pasiekia organingos sistemos nuosekliu išsivystymu; literatūroje viena pagrindinė idėja gali organingu genetiniu būdu išsivystyti dailiajame kūrinyje; viena melodija tarpsta ir pasiekia pilnutinio išsivystymo muzikos dailenybėje ir t. t. Žodžiu tariant, žmogaus dvasios kūriniai yra tam tikri organizmai, kurie užgimsta iš paprasčiausių pradų, nuosekliai išsivysto žmogaus psichikoje ir pagaliau joje galutinai sunoksta.

Pigu yra įspėti, jog, norint perteikti kokį nors dvasinį turinį mokiniui ir šituo turiniu atsiekti didžiausios lavinamosios įtakos, dera visų pirma iškelti aikštėn ta išsivystymo eiga, kuri ėjo tiek tikrovėje išsivystant pačiam dalykui, tiek ir moksle, išsivystant pažinimui. Ypač svarbi čia bus vedamoji idėja, kuri palengvėle turtėja, einant nuo pirmykščio pažinties tarpsnio prie dabartinio jos stovio. Šita idėja tarsi sėkla patenka į mokinio dvasią ir betarpdama lavina ir turtina protinę jo galią. Pažinimas kaip tik tada išsivysto normaliai ir pilnai, kai jis pajėgia sekti išsivystymu, ėjusiu tikrovėje. Taikydamas tą patį principą didaktikos reikalui, Willmannas ypač remiasi Aristoteliu, kuris, tarp kitko, buvo pasakęs, jog geriausias būdas tyrinėti daiktus gaunamas tada, kai yra galima sekti pilną jų išsivystymą. Toks genetinis tyrinėjimo būdas sudaro priešenybę būdui, tyrinėjančiam daiktus dabartiniame jų stovyje be atodairos į jų išsivystymą. Willmannas sykiu pabrėžia, jog genetinis mokomojo dalyko išvystymas sužadina dargi mokiniuose daugiausia susidomėjimo, kadangi išvystomoji minčių eiga pajėgia geriausiai sujudinti mokinio dvasią ir pagauti jo dėmesį.

Reikia irgi pažymėti, jog nepripuolamai su genetiniu dalyko išsivystymu yra statomas į sąryšį organingumo reikalavimas. Aišku, kad tai, kas gali nuosekliai išsivystyti per ištisą tarpsnių eilę, palaiko savyje visuomet tam tikrą vienybės pradą. Jei šitokis vienybės pradas būtų dingęs, atski-

ri tarpsniai nebeturėtų nieko bendro tarp savęs ir taptų atskirais dalykais, kurių nebejungtų joks nuoseklus išsivystymo vyksmas. Užtat ten, kur, nežiūrint į ištisą išsivystymo tarpsnių eilę, yra jungiamojo prado, galima kalbėti apie organizmą, kuris išsivysto nuosekliais tarpsniais nenustodamas savo vienybės.

Kas pripažįsta genetinį išsivystymą, tas irgi turi pripažinti organizmą, kuris išsivysto panašiu būdu. Todėl Willmannas Aristotelio filosofavimo būdą vadina ne tik genetiniu, bet ir organingu, ogi paskui, išeidamas iš to, jog pažinimo vyksmas turi atitikti tikrovės vyksmą ir lavinimo vyksmas – pažinimo vyksmą, išveda reikalavimą, kad ir mokymo vyksmas būtų sykiu organingu genetiniu. Organingumo principas, jo supratimu, reikalauja, kad atskiros dėstomojo dalyko dalys, sritys, skirsniai ir apskritai vienetai keltų aikštėn grindžiamąjį vienybės principą, kuris yra jam prigimtas tikrovėje. Kitaip tariant, organingumo principas reikalauja sutvarkyti dėstomąjį dalyką pagal organingus vienetus, iš kurių smulkiausia yra atskira pamoka. Genetiškumo principas reikalauja, kad atskiri dėstomojo dalyko nariai būtų nuosekliai išvedami iš pagrindinių dalyko pradų taip, kaip pats dalykas buvo išsivystęs tikrovėje. Kitaip tariant, genetiškumo principas reikalauja sutvarkyti dėstomąjį dalyką pagal prigimtąją arba genetinę tarpsnių eigą.

Willmannas daro dargi skirtumo tarp realinio genetinio ir mokslinio genetinio mokymo vyksmo. Pirmasis, t. y. realinis genetinis, mokymo vyksmas yra gaunamas, kai jis atitinka realinį dalyko išsivystymą tikrovėje. Šitokiu realiniu genetiniu išsivystymu eis dėstymas, jei jis, pavyzdžiui, stengsis susekti pilną augmens išsivystymo ratą. Nuo sėklos tyrinėjimo jis pareina prie sėklos pradygimo, paskui prie augmens tarpimo, žydėjimo, apvaisinimo, vaisiaus nokimo, pagaliau prie vaisiaus naudojimo, arba gautos sėklos paleidimo į naują apyvartą. Antrasis, t. y. mokslinis genetinis,

vyksmas yra gaunamas, kai jis atitinka žmonijos pažinimo išsivystymą. Pavyzdžiui, kosmografijos koncepcija apie dangaus sąrangą gali būti išdėstyta moksliniu genetiniu vyksmu. Iš pat pradžios yra aiškinamas homeriškasis antropocentrinis supratimas, kuris žmogų dėjo į mūsų prigimtojo pasaulio centrą. Toliau aiškinama ptolemajiškasis geocentrinis supratimas, kuris dėjo į pasaulio centrą mūsų žemę. Pagaliau einama nuosekliai prie Koperniko heliocentrinio supratimo, kuris deda Saulę į mūsų planetarinės sistemos centrą. Taip aiškinant jaunimui kosmografijos koncepciją apie dangaus sąrangą gaunamas mokslinis genetinis dėstomojo dalyko išvystymas, nes čia iškeliama aikštėn ne tai, kaip išsivystė pati šita dangaus sąranga, bet tik žmonijos mokslinis jos supratimas. Jei į dėstymo vyksmo pagrindą būtų padėtas pačios dangaus sąrangos išsivystymas, gautume realinį genetinį mokymo vyksmą.

Ne pro šalį bus čia konstatavus, jog organingas genetinis mokymo vyksmas jungia savyje sintetinį ir analitinį pasisavinimo tarpsnius. Jis reikalauja pažinimo tiek organingos vienybės, tiek ir atskirų tarpsnių, per kuriuos pereina organingos visumos išsivystymas. Yra savaime aišku, jog organinga vienybė tegali būti suimta sintetiniu būdu, tuo tarpu atskiri tarpsniai tegali būti ištirti analitiniu būdu. Tad pasirodo, jog organingai genetinis mokymo vyksmas turi vidaus sąryšio su analitiniu pažinimo vyksmu. Čia vėl jaučiamas vilmaniškas didaktikos priklausomumas nuo aristoteliškos filosofijos, kuri savo turiniu buvo organingai genetinė, ogi metodu – analitinė sintetinė. Negalima šia proga nepažymėti, jog Willmanno didaktikoje šalia sveiko realinio pedagoginių dalykų supratimo nuosekliai išlaikomas išsivystančios per amžius aristoteliškos pasaulėžiūros stilius.

Baigiant apie organingą genetinį mokymo vyksmą, man telieka dar šis tas pasakyti apie šito vyksmo pritaikymą prie

atskirų dėstomųjų dalykų. Didaktiniam mokomosios medžiagos apipavidalinimui Willmannas visų pirma statė uždavinį iškelti aikštėn organingus genetinius jo momentus ir juos įgyvendinti mokinių sąmonėje. Jo supratimu, tai galima padaryti todėl, kad kiekvieną mokomąjį dalyką atitinka viena kuri organizmų rūšis. Pats Willmannas skyrė prigimtuosius, visuomeninius, estetinius ir intelektualinius organizmus. Su prigimtaisiais organizmais turi reikalo gamtos mokslai. Čia visų pirma susiduriama su atskirų gyvių organizmais. Ten, kur galima ir kur nėra kitokių, pavyzdžiui, dorinių, kliūčių, privalu gamtos mokslų dėstyme sekti gyvųjų organizmų išsivystymą, pradedant nuo jų užuomazgos ir baigiant mirtimi; svarbu irgi susekti čia priežastingi santykiai tarp organizmo sąrangos ir pareigos, tarp gyvenimo sąlygų ir gyvenimo būdo. Gyvieji individualiniai organizmai nėra vieninteliai prigimtieji organizmai. Šalia jų yra, iš vienos pusės, vadinamųjų sistematinių vienetų, kuriais yra šeima, veislė, padermė, rūšis ir t. t., ogi iš kitos pusės, yra dar ištisa eilė gyvenimo aplinkybių, kurios turi savyje mažiau ar daugiau [...][17] Pastaruoju atžvilgiu prigimtaisiais organizmais bus ir miškas, ir upė, ir sodas, ir namai, ir jūros, žodžiu tariant, visa tai, kas gamtos aplinkumoje išeina kaipo tam tikra vienybė, pagaminta tiek be žmogaus pagalbos, tiek ir su ja. Apskritai reikia pastebėti, jog kiekvienas atskiras klausimas gali būti tyrinėjamas tik tada, jei jo dalykas, arba objektas, turi savyje kokios nors vienybės. Jei tokios vienybės nesama, negalima kalbėti apie vieną klausimą ir negalima išlaikyti vienybės dėstomajame plane ir todėl irgi negalima vesti mokymo organingu genetiniu vyksmu. Todėl tiek kraštotyroje, tiek ir gamtotyroje apskritai tenka nuolatos ieškoti individualinių, sistematinių arba sutelktinių organizmų, kurie galėtų būti organingo genetinio išvystymo objektais.

Visuomeninių organizmų išsivystymas yra tyrinėjamas ir dėstomas per istorijos pamokas. Atskira tauta, valstybė,

visuomenės santvarka, atskira dinastija, atskiras luomas – tai vis pavyzdžiai kalbamų organizmų, kurie gali būti tyrinėjami ir dėstomi organingu genetiniu būdu, nes jie visi turi savyje, iš vienos pusės, tokio ar kitokio vienybės prado, o iš antros pusės, gimsta arba prasideda, tarpsta ir kartais žūva. Prie visuomeninių organizmų dera priskaityti religinius vienetus ir jų tarpe visų pirma bažnyčią, kuri yra religijos organizacija pasaulyje. Religijoje, iš vienos pusės, yra dieviškojo vienybės prado, o iš kitos pusės, eina genetinis šito vienybės prado įsigalėjimas pasaulyje. Štai kodėl ir religijos pamokose gali rasti tinkamo pritaikymo organingas genetinis mokomosios medžiagos išvystymas.

Estetiniai organizmai tarnauja objektais per literatūros ir šiaip jau meno pamokas. Kiekviena dailenybė, pavyzdžiui, eilėraštis, yra tam tikra organinga visuma, kurioje išsivysto viena pagrindinė idėja, kaipo vienybės pradas. Be to, atskira kūrinių rūšis gali būti tyrinėjama ir dėstoma istorinio savo išsivystymo atžvilgiu. Visa tai duoda progos arba, tikriau, reikalauja taikyti literatūros ir apskritai meno dalykuose organingai genetinį mokymo vyksmą.

Idealiniuose bendrojo lavinimo dalykuose, kuriais yra tarp kitko kalbos mokslai, matematika, filosofinė propedeutika, turima reikalo su intelektualiniais organizmais. Būtų klaidinga manyti, jog kalbos dalykas yra mechaninė atskirų elementų krūva. Jei paimsime kad ir tokius dalykus, kaip atskiras kalbos dalis arba atskiras sakinio dalis, tai vis dėlto reikia jas laikyti atskirais vienetais, iš kurių kiekvienas turi savyje tam tikros vienijančios idėjos ir organingo sąryšio su visu kalbos aparatu. Panašiai atskiras tekstas nėra pripuolama žodžių krūva, bet tam tikra visuma, turinti savyje vienybės prado, kuris joje išsivysto atskirais genetiniais tarpsniais. Ir štai tiek šitas vienybės pradas, tiek ir atskiri jo išsivystymo tekste tarpsniai privalo būti iškelti organingo genetinio mokymo vyksmu.

Nesunku pastebėti, jog organingas genetinis dėstomosios medžiagos išvystymas turi rasti plačios dirvos matematikos dalykuose. Pavyzdžiui, atskiras geometrinis pavidalas gali būti laikomas tam tikru organizmu, turinčiu savyje vienybės prado ir kilusiu genetinėje judėjimo išdavoje. Mokiniai, sako Willmannas, privalo matematikoje ne tikėti žodžiais, bet įžvelgti dalyką, ogi to jie tegali pasiekti per dalyko išvystymą organingu genetiniu būdu. Pagaliau organingu genetiniu išvystymu turi eiti ir filosofinės propedeutikos dėstymas, kuris turi reikalo su tam tikrais intelektualiniais organizmais. Atskiras protinis veiksmas arba atskira mūsų sielos galia, arba ontologinė, pavyzdžiui, substancijos, sąvoka – visa tai yra tam tikri intelektualiniai organizmai, turį savyje pagrindinių idėjų, kurios išsivysto į ištisas koncepcijas. Aiškus dalykas, kad ir mokyme šituodu organingumo bei genetiškumo momentu turi būti iškelti aikštėn ir įgyvendinti mokinių sąmonėje. Tyrinėjimas klausimo, kaip privalu taikyti organingas genetinis mokomosios medžiagos išvystymas prie atskirų dėstomųjų dalykų, priklauso specialiai metodikai. Čia bendromis pastabomis tenorėjau paaiškinti šitą klausimą, kiek to reikalauja bendro principo supratimas.

Organingas genetinis išvystymas, kaip matėme, reiškiasi, iš vienos pusės, protinimo organingumu, o iš antros pusės – genetiškumu. Organingumo principas reikalauja, kad dėstomasis dalykas tiek savo visumoje, tiek ir atskirose dalyse ir tame tarpe atskirose pamokose sudarytų tam tikrą didaktinę visumą arba net didaktinį organizmą, turintį savyje vedamojo vienybės prado. Genetiškumo principas reikalauja, kad didaktinis organizmas būtų nuosekliai išvystytas pagal atskirus vedamojo prado tarpsnius. Jei genetinė išvystymo tvarka atitinka tikrovės vyksmą, turime realinį genetinį mokymo vyksmą. Jei genetinė išvystymo tvarka atitinka istorinį žmogaus pažinimo vyksmą, turime

mokslinį genetinį mokymo vyksmą. Organingas genetinis mokomosios medžiagos išvystymas gyvai suįdomina mokinį, pagilina supratimą ir palengvina įsiminimą. Šitokis išvystymo būdas gali ir privalo būti mažesniu ar didesniu laipsniu taikomas visiems dėstomiesiems dalykams. Visad uždavinys suvedamas prie to, kad mokomojoje medžiagoje būtų nustatomi realūs ar tik didaktiniai organizmai ir kad paskui nuosekliai būtų keliami aikštėn šitų organizmų išsivystymo tarpsniai.

Vykdomosios protinimo priemonės

Naujas stambesnis bendrosios metodikos skirsnis, prie kurio tenka mums pereiti, liečia vykdomąsias protinimo priemones. Tarp šitų vykdomųjų priemonių reikia skirti trys rūšys: pirma, mokomieji metodai, siauresne to žodžio prasme, antra, mokymo lytys, ir trečia, mokymo būdai. Kai buvo kalbama apie protinimo organizaciją, buvo minėta apie mokomąsias priemones. Bet tuomet mokomosios priemonės buvo tam tikri materialiniai daiktai, kurie protinime turi materialinių aplinkybių rolės. Kai dabar kalbama apie vykdomąsias protinimo priemones, tai šitos priemonės yra jau tam tikros mokytojo veikimo savybės, kurios charakterizuoja patį protinimo darbą. Ir štai šitų vykdomųjų protinimo priemonių eilėje pirmoje vietoje dera kalbėti apie mokymo metodus siauresne to žodžio prasme. Plačia prasme protinimo metodai yra visa tai, kas vaduoja protinimo vyksmą. Šita prasme visi psichologiniai, loginiai, organingi genetiniai principai turi mokymo vyksmui metodologinės reikšmės ir todėl jų pritaikymas mokymui sudaro, plačiai tariant, šito mokymo metodus. Bet kai kalbama apie mokymo metodus kaipo apie vykdomąsias protinimo priemones, šitų metodų supratimas turi jau specialios ir todėl siauresnės prasmės.

Metodas, kaip jau sakyta savo laiku, yra planingas kelias, kuriuo einama tyrinėjant kurį klausimą arba mokant kurio dalyko. Senovėje tyrinėjimo ir mokymo metodas buvo ne kartą sugretinamas, pavyzdžiui, Aristotelis sugebėjimą mokyti laikė viena žinojimo žyme. Didaktikoje metodas siaurąja prasme, arba mokomasis metodas, yra kelias arba būdas, kuriuo yra jungiamas mokymo vyksmas su dalyko tyrinėjimu. Mokymą galima vykdyti dviem pagrindiniais keliais, būtent, mokomąja prakalba ir mokomuoju pasikalbėjimu. Prakalba reikalauja iš mokinių, kad jie būtų mažiau ar daugiau pasyvūs klausytojai, nes jiems yra suteikiamas tam tikras mokomasis turinys, tariant Willmanno posakiu, tetiniu būdu. Graikų žodis [...][18], iš kur yra ir žodis „tetinis", reiškia padėtį arba tai, kas yra dedama prieš akis. Tetinis metodas, vykdomas paprastai prakalbos keliu, kitaip yra vadinamas teikiamuoju arba dogmatiniu, nes čia mokymo vyksme dalyko tyrinėjimas yra, taip sakant, statomas prieš dvasinį mokinių žvilgsnį dogmatiniu būdu, t. y. būdu, reikalaujančiu pasitikėjimo. Mokomasis pasikalbėjimas reikalauja iš mokinių, kad jie būtų aktyvūs dalyviai tiesos suradime. Suradimas graikiškai vadinasi [...][19], ogi [...][20] reiškia „randu"; todėl mokomasis pasikalbėjimas, reikalaująs iš mokinio dalyvauti tiesos suradime, vadinamas euristiniu arba randamuoju metodu. Taigi tetinis, arba teikiamasis, ir euristinis, arba randamasis, metodas yra du pagrindiniu metodu, kuriuodu įvairiai jungia mokymo vyksmą su dalyko tyrinėjimu, atžvilgiu į tai, kiek pastarajame dalyvauja patys mokiniai.

Tetinis ir euristinis metodu gali būti įvairiai derinamu mokymo darbe ne tik šito darbo dalių atžvilgiu, bet ir pažinimo medžiagos ir lyties atžvilgiu; reiškia, vienoje mokymo dalyje gali būti taikomas tetinis teikiamasis metodas,

kitoje – euristinis randamasis; taip pat pažinimo medžiagai gali būti taikomas tetinis teikiamasis, pažinimo lyčiai – euristinis randamasis metodas, arba gali būti daromas kitoks šitų dviejų metodų suderinimas pažinimo medžiagos ir lyties atžvilgiu. Bendra pažinimo medžiaga yra visa tai, kas yra mūsų juslių patiriama ir nuvokiama; pažinimo lytis yra visa tai, kas suima pažinties medžiagą į sąvokos, taisyklės, dėsnio lytį. Pažinties medžiaga pareina labiausiai nuo juslinio patyrimo, lytis nuo protinio supratimo. Pojūčiai, pastebėjimai, vaizduotės padarai sudaro pažinties medžiagą; sąvokos, spręsmai, protavimai, tvarką šitą medžiagą ir sistemą, sudaro pažinties lytį. Reikia tačiau pastebėti, jog nei pažinimo medžiaga, nei pažinimo lytis nepasitaiko niekuomet visai skyrium, t. y. jų grynumoje. Paprastai juslinis patyrimas įvelkamas šiaip ar taip į sąvokas. Sąvokos sueina į spręsmus; spręsmai derinami protavime. Todėl pažinimo medžiaga ir lytis tikriau yra skirti ne pagal jutimą ir mąstymą, bet pagal tai, ar pažintys nesutvarkytos ir nesuvestos į vienybę, ar jos yra susistematizuotos ir suorganizuotos į vieną visumą. Daugingos pažintys yra medžiaga, iš kurios privalo būti sudaryta vieninga visuma. Čia jau vienybė yra daugingos visumos lytis. Todėl pažinimo lytis bus taisyklė, dėsnis, sistema, tuo tarpu patyrimas atskirų atsitikimų, pastebėjimas faktų yra pažinimo medžiaga. Kitaip tariant, renkant vaidina žymią rolę juslinis patyrimas, ogi pažinimo lytį sudarant išeina į priekį tvarkąs pažinimą mąstymas. Pavyzdžiui, mokiniui pateikiama visa eilė pavyzdžių, iš kurių privalo būti išvesta bendra taisyklė. Atskiri pavyzdžiai sudaro daugingą pažinimo medžiagą; ogi išvesta iš jų taisyklė sudaro vieningą šito pažinimo lytį. Kiekviena pažintis gali būti imama arba labiau empiriniu patirtiniu, arba labiau racionaliniu protiniu atžvilgiu. Pirmuoju atžvilgiu gaunama jos medžiaga, antruoju – lytis.

Tiek atskiros pažinties medžiaga, tiek ir jos lytis gali bū-

ti teikiamos tetiniu mokymo metodu ir randamos euristiniu mokymo metodu. Iš čia gali būti keturių atsitikimų, kur metodai įvairiai yra taikomi pažinties, medžiagos ir lyties atžvilgiu. Kai mokiniui yra suteikiamos ir medžiaga, ir lytis, turime medžiagos bei lyties teikiamąjį metodą. Pavyzdžiui, mokiniui yra mokykloje suteikiama ištisa eilė faktų iš gamtos arba matematikos mokslų ir tuojau jo paties išvedama bendroji taisyklė. Šitas medžiagos bei lyties teikiamasis metodas labai dažnai pasitaiko tradiciniame mokykliniame dėstyme. Kai mokiniui yra suteikiama medžiaga, bet jo paties randama lytis, gauname medžiagos teikiamąjį ir lyties randamąjį metodą. Tai turi vietos visais tais atvejais, kai mokiniui yra mokytojo suteikiama ištisa eilė faktų arba pavyzdžių, bet sykiu iš mokinio yra reikalaujama, kad jis pats surastų taisyklę, t. y. pažinties lytį.

Kai mokinio yra randama medžiaga, o lytis suteikiama mokytojo, gauname medžiagos randamąjį ir lyties teikiamąjį metodą. Šituo atveju mokytojas suteikia mokiniui taisyklę, dėsnį arba šiaip jau formulę ir reikalauja iš jo, kad jis šitą pažinties lytį pritaikytų jo paties parinktai medžiagai. Pavyzdžiui, iš mokinio reikalaujama paaiškinti taisyklė pavyzdžiais. Taisyklė yra suteikiama, kaipo pažinties lytis, pavyzdžiai yra mokinio randami, kaipo pažinties medžiaga. Pagaliau kai mokinio yra randama tiek pažinties medžiaga, tiek ir jos lytis, turime medžiagos bei lyties randamąjį metodą. Čia jau mokinys ne tik randa, pastebi ir tyrinėja atskirus atsitikimus, bet dargi pats išveda iš jų bendrąją taisyklę. Šituo atveju mokytojo įsikišimas į protinimo vyksmą yra suvestas prie minimumo. Jam telieka sumanus vadovavimas, kuris teiktų paraginimo ir kreiptų darbą į siekiamąjį tikslą. Pavyzdžiui, mokiniui duodamas rašto darbas, nenustatant nei medžiagos, nei lyties. Jis pats parenka temą, ieško medžiagos, sudaro lytį. Aišku, jog šitokis medžiagos bei lyties randamasis metodas labiausiai prisiartina prie

kuriamojo darbo ir daugiausiai lavina laisvą iniciatyvą. Iš to, kas pasakyta, matyti, kaip įvairiai gali derintis tetinis ir euristinis metodas mokymo vyksme.

Nesunku pastebėti, jog tetinis metodas iš esmės labiausiai atitinka perteikiamąją mokymo pareigą, ogi euristinis metodas – išvystomąją mokymo pareigą. Pirmasis labiau išeina aikštėn perteikiant mokiniams žinias, antrasis – lavinant jų protinę galią ir kuriamąją iniciatyvą. Pagrindinis tad skirtumas, kuris charakterizuoja euristinį metodą, palyginus su tetiniu, yra tasai savarankiškas mokinio veiklumas, kuris yra iš jo reikalaujamas randamajam mokymosi būdui. Tetinis teikiamasis metodas paprastai reiškiasi mokomąja prakalba, t. y. nuotakiu dėstymu. Kaipo metodas jis nereikalauja jokių ypatingų priemonių šalia tų, kurios buvo nurodytos, tyrinėjant psichologinius, loginius ir organingus genetinius protinimo tarpsnius. Reiškia, kad tetinis metodas atitiktų savo tikslą, jis privalo skaitytis su psichologiniais pasisavinimo momentais, būtent su vaizdžiu patyrimu, mąstomuoju supratimu ir pritaikymu, toliau su loginiais pasisavinimo tarpsniais, būtent su analize ir sinteze ir pagaliau su organingu genetiniu mokomosios medžiagos išvystymu. Bet kai šalia visų šitų aplinkybių metodui keliamas reikalavimas, kad jis žadintų mokinių savarankišką veiklumą bei kuriamąją iniciatyvą ir tokiu būdu iš mokymo padarytų rasdinimą *(Findenmachen)*, tai jis iš tetinio teikiamojo virsta euristiniu randamuoju. Euristinis randamasis metodas reiškiasi ypatingesniais būdais kaip kad tetinis teikiamasis metodas ir todėl jais dera kiek specialiau susidomėti.

Reikalavimas ką nors rasti, arba, trumpiau tariant, rasdinimas, mažesniu ar didesniu laipsniu išeina mokymo darbe aikštėn sykiu su bet kuriuo uždaviniu arba net klausimu. Tačiau uždaviniai ir klausimai paprastai taikomi

tam, kas jau patirta ir pramokta. Tuo tarpu tikras rasdinimas arba tikras euristinis metodas teprasideda tada, kai mokinio yra surandama tai, ko jis nebuvo anksčiau žinojęs arba patyręs iš mokytojo, kai jo žinija šiaip ar taip yra praplečiama. Euristinio metodo istorija yra surišta su Sokratu, kuris pirmas iš graikų filosofų iškėlė aikštėn šito metodo svarbą tiesos suradimui. Jis vadino šitą metodą gimdomuoju menu [...][21], norėdamas tuo išreikšti faktą, jog euristiniu metodu yra žmogaus prote gimdoma nauja idėja. Sokratiškas euristinis metodas negali būti plačiai taikomas mokykloje, kadangi jis ne tiek suteikia naujos žinijos, kiek patikrina nuomones ir klaidingas nuomones atitaiso.

Sokratiškajame euristiniame metode, iš vienos pusės, stovi pasikalbėjimo vedėjas, statąs klausimus, iš antros pusės, pasikalbėjimo dalyvis, teikiąs atsakymą. Pirmasis atlieka mokytojo, antrasis mokinio rolę. Pirmasis rasdina, antrasis randa tiesą. Bet abiem pusėm galima eiti prie tiesos atradimo lygiomis teisėmis; tai įvyksta tada, kai tiesa surandama iš nuomonių susidūrimų ir abipusio jų apsvarstymo. Yra tai diskusijos metodas, ypač pamėgtas viduramžinės dialektikos. Dialektinė diskusija pasidarė viduramžiais pavyzdžiu, pagal kurį imta tvarkyti mokomoji medžiaga. Ši buvo skirstoma atskirais klausimais; nuomonės, teikiančios atsakymų, buvo grupuojamos pagal tai, ar jos neigia, ar teigia pagrindinį teikiamąjį atsakymą į pastatytą klausimą. Iš pradžios dėstomos nuomonės prieš teikiamąjį atsakymą arba priekaištai jam, paskui dėstomos nuomonės už jį ir pagaliau suteikiami galutini atsakymai. Tokiu būdu viduramžiais gyvoji diskusija virto diskutuojamuoju euristiniu metodu, kuriuo imta rašyti teologijos ir filosofijos veikalai.

Humanizmo laikais diskutuojamasis euristinis metodas imta smarkiai kritikuoti, tad jis, išskyrus kai kurias jėzuitų mokyklas, išėjo iš apyvartos. Tačiau reikia konstatuoti, jog

ta panieka, kuri ilgą laiką buvo teikiama dialektiniam metodui, buvo iššaukta ne esminėmis jo kokybėmis, bet pripuolamomis aplinkybėmis. Todėl bešališki pedagogai dabar vis labiau pripažįsta, jog šitas metodas turėjo ir turi tikros euristinės reikšmės. Reikia tačiau pripažinti, jog ir diskutuojamasis euristinis metodas negali rasti plataus pritaikymo bendrojo lavinimo mokyklose. Pradinėje ir vidurinėje mokykloje diskutuojamasis metodas formaliniu atžvilgiu negali pasiekti griežtesnio taisyklingumo, ogi aukštesniosiose mokyklose diskusijos gali labiau tarnauti mokomajai medžiagai perdirbti ir pritaikyti negu naujai medžiagai įsigyti ir pasisavinti.

Prie euristinio metodo pridera irgi katechetinis metodas, kuris suskirsto mokomąją medžiagą į atskirus paklausus ir atsakymus taip, kad gaunamas savo rūšies dialogas tarp mokytojo ir mokinio. Katechetinio metodo pavyzdžiai pasitaikydavo jau senovėje, pavyzdžiui, pas Pitagorą. Viduramžiais juo naudotasi religijos mokslui. Pasauliniam mokslui jis buvo pritaikytas apšvietos laiku, būtent XVIII a., kai tikėtasi paskatinti mokinio savarankiškas veiklumas dialoginiu pasikalbėjimu su mokytoju. Tinkamai pastatytas mokiniui klausimas, ano laiko supratimu, turėjo paskatinti jį surasti atsakymą ir tokiu būdu pažengti pirmyn, įsigyjant naujų žinių ir jas pasisavinant. Faktinai pasirodydavo, jog mokiniai būdavo sugestionuojami mokytojų paklausais ir duodavo atsakymus, kurie buvo tuo pačiu jiems įteigiami. Katechetinis metodas gali turėti euristinės reikšmės vien tada, jei klausimai ir atsakymai nėra negyvo šablono padaras ir jei sykiu su klausiamuoju būdu yra jungiami kiti mokymo būdai. Šiaip jau negalima neigti, jog sumaniai pastatytas skatinimo klausimas turi euristinės arba randamojo metodo reikšmės.

XIX a. euristinis metodas buvo primygtinai keliamas aikštėn Herbarto ir jo mokyklos, kur jis įgijo analitinio mokymo

vardą. Analitiniu Herbarto mokykla vadina mokymą, kur pasireiškia pačių mokinių patyrimai bei mintys ir kur šitie patyrimai bei mintys, mokytojui vadovaujant, yra palyginami, patikrinami ir papildomi. Tai yra savo rūšies analizė to, ką patys mokiniai yra patyrę, pramokę, sugalvoję. Užtat tai, kas pareina iš mokytojo tetinio metodo išdavoje, Herbarto mokykla vadina sintetiniu mokymu. Willmannas teisingai pastebėjo, jog Herbarto mokykloje analitiniu ir sintetiniu mokymu vadinama tai, kas iš tikrųjų privalo vadintis tetiniu teikiamuoju ir euristiniu randamuoju metodu. Padaręs šitą pataisą terminų vartojime, jis sykiu pagilina ir euristinio metodo supratimą. Willmannas neriša euristinio metodo specialiai nei su sokratiniu, nei su diskutuojamuoju, nei su katechetiniu būdu, nors pripažįsta, jog kiekvienu iš jų euristinis metodas gali reikštis tam tikrais atvejais. Jo supratimu, euristinis metodas yra esminė mokomojo meno priemonė, papildanti tetinį, arba teikiamąjį, metodą. Šitą euristinį metodą jis visų pirma stato į sąryšį su organingu genetiniu mokomosios medžiagos išvystymu, kuris įveda mokinį į tam tikrą visumą ir nuosekliai veda jį nuo vieno tarpsnio prie kito. Šitą organingą genetinį mokomosios medžiagos išvystymą Willmannas palygina su mokinio vedimu mokytojo ranka: mokytojas tarsi paima mokinį už rankos ir veda jį tvirtu keliu prie nustatyto tikslo. Šitokis vedimas nestelbia savarankiškumo, bet iš kitos pusės, nepakankamai šitą savarankiškumą išvysto. Esama tad reikalo jį padidinti tarsi paleidus mokinio ranką ir paskatinus jį patį ieškoti kelio prie pageidaujamojo tikslo organingame genetiniame išvystyme. Šitokis savarankiškas žengimas pirmyn yra galimas todėl, kad kiekvienas vėliau einąs tarpsnis yra paruoštas pirm ėjusio tarpsnio, ir todėl, kad visi tarpsniai yra organingai surišti vienu visumos principu. Žodžiu tariant, sėkmingas ir savarankiškas naujų pažinčių suradimas tegalimas vien sąryšy su organingu genetiniu mokomosios medžiagos išvystymu. An-

tra, su kuo reikia statyti į sąryšį euristinį randamąjį metodą, yra mokinio pasiruošimas naujai pažinčiai susidaryti. Mokymosi vyksmas yra nuoseklus ir laipsniuotas žengimas nuo to, kas yra pažįstama, prie to, kas privalu iš eilės pažinti. Jei šitame mokymosi vyksme nebus išlaikyta nuosekliai laipsniuota pažanga, euristinis randamasis metodas negali būti nei pakankamai planingas, nei pakankamai sėkmingas. Jei organingas genetinis mokomosios medžiagos išvystymas sudaro objektyvų euristiniame metode nuoseklumą, tai pažangus mokinio pažinčių išsivystymas sudaro subjektyvų euristinio metodo nuoseklumą. Tad euristinio mokymo pažanga turi būti vykdoma sąryšyje su šitais dviem momentais. Tik tuomet rasdinimas gali būti tikrai sėkmingas protinimo darbe. Nustatęs tokiu būdu euristinio metodo sėkmingumo sąlygas, Willmannas skelbia šitokį aukščiausią euristinio metodo principą: neprivalu mokiniui nieko sakyti, ką jis pats gali pasisakyti, ir nieko teikti, ką jis pats gali rasti. Willmannas aiškiai reikalauja, kad kiekviena aplinkybė, duodanti mokiniui progos aktyviai pasireikšti, privalo būti panaudota; ir tai privalu prisiminti ne tik pritaikymo tarpsnyje, bei ir patyrimo ir protavimo tarpsniuose, kai mokinio veiklumas gali būti tikru šaltiniu naujoms pažintims savarankiškai įsigyti. Kaip matome, Willmanno euristinio metodo principai turi savyje visus sudedamuosius pradus, kurie sudaro mūsų laikais garsųjį darbo principą. Darbo principas yra jų sistemoje įvystytas sąryšy su kitais svarbiais principais, be kurių negali eiti normaliai ir sėkmingai protinimo darbas. Reikia tik pripažinti, jog Willmannas, pasilikdamas teorijos srityje, negalėjo išvystyti savo euristinį metodą į pritaikytą praktikai euristinį meną. Kai dabar darbo principas yra ryškiai taikomas darbo mokykloje, tai iš tikrųjų įvyksta ne kas kita, kaip savotiškas euristinio randamojo metodo pritaikymas mokykliniam lavinimui. Apie tai dar šis tas teks man pasakyti kitą kartą.

Paskutinį kartą buvau pradėjęs kalbėti apie metodą siauraja to žodžio prasme. Būtent, metodas buvo suprantamas kaipo būdas, kuriuo jungiamas mokymo vyksmas su dalyko tyrinėjimu. Šituo atžvilgiu esama dviejų pagrindinių metodų – tetinio ir euristinio. Tetinis, arba teikiamasis, metodas tarsi pastato prieš mokinio akis dalyko tyrinėjimą ir verčia jį mintimi sekti tyrinėtojo žingsnius. Euristinis, arba randamasis, metodas priverčia patį mokinį tyrinėti dalyką ir rasti tiesą, jis, taip sakant, rasdina. Nesunku pastebėti, jog tetiniam teikiamajam metodui yra skirta visų pirma vadovauti perteikiamajai pareigai, tuo tarpu euristinis randamasis metodas turi visų pirma vadovauti išvystomajai pareigai. Nenuostabu todėl, kad ten, kur ima viršų perteikiamoji pareiga, labiausiai rūpinamasi tetiniu metodu, užtat ten, kur įgauna pirmenybės išvystomoji pareiga, išeina į priekį euristinis randamasis metodas. Tradicinėje mokykloje, kur vyravo perteikiamoji pareiga, buvo labiausiai naudojamas tetinis teikiamasis metodas. Vis dėlto euristinis randamasis metodas turi ilgų tradicijų, kurios siekia tolimos senovės. Sokratiškasis dialogas buvo pirma žymi euristinio metodo išraiška. Viduramžiais euristinis metodas rado naujos išraiškos dialektinėje diskusijoje. Taip pat nuo viduramžių yra plačiai vartojamas religijos mokyme katechetinis paklausų metodas, pritaikytas apšvietos laikais pasauliniam mokslui ir esąs savotiška euristinio metodo apraiška.

Willmannas skelbia šitokį vyriausiąjį euristinio metodo principą: „Nesakyti nieko, ką pats mokinys pasisakyti gali; neteikti nieko, ką jis pats gali rasti". Šia proga jis pastebi, jog „mokymasis dažnai padaro žmogaus dvasią vienašališkai receptyvią, stabdydamas jos nuosavą veiklumą. Todėl privalu išnaudoti kiekvieną progą derinti receptyvumą su veiklumu. Todėl irgi yra patariamas pramokto dalyko pritaikymas, kaipo atsvara pasyviam pasisavinimui. Betgi dar labiau yra

pageidaujama vienu laiku su receptyviu savinimusi atidaryti turiningo bei turtinančio veiklumo šaltiniai"*. Kaip matome, Willmanno euristinio metodo principai turi savyje visus sudedamuosius pradus, kurie mūsų laikais sudaro darbo principą. Darbo principas yra jo sistemoje įvystytas organingame sąryšyje su kitais svarbiais principais, be kurių negali eiti normaliai bei sėkmingai protinimo darbas. Reikia tik pripažinti, jog Willmannas, pasilikdamas teorijos srityje, negalėjo išvystyti euristinio savo metodo į pritaikytą praktikai euristinį meną tada, kai apie darbo principą nebuvo dar girdėti. Kai mūsų laikais darbo principas yra primygtinai taikomas vadinamosiose darbo mokyklose, tai iš tikrųjų įvyksta ne kas kita, kaip savotiškas euristinio randamojo metodo taikymas mokykliniam lavinimui. Euristinis metodas turi savo uždaviniu sužadinti kuo daugiausiai savarankiško veiklumo protinimo darbe. Šitas uždavinys gali būti įvairiai vykdomas, kaip tai matyti iš euristinio metodo istorijos. Sokratiškasis dialogas, didaktinė diskusija, katechetinis mokymas, – tai atskiros euristinio metodo išraiškos. Darbo mokykla eina suteikti euristiniam metodui naujos išraiškos. Sakau „eina suteikti naujos išraiškos", kadangi euristinis darbo mokyklos metodas yra dar ieškojimo, nujautimų ir bandymų tarpsnyje ir vargu bau gali būti griežtai nustatytas ir tiksliai formuluotas vienu pastoviu būdu pačių darbo mokyklos atstovų. Yra aišku, jog darbo mokykla į savo metodo pagrindą deda plačiai suprastą savarankiškąjį veiklumą ir jam žadinti kombinuoja ištisą priemonių eilę. Faktinai tad darbo mokyklos metodas yra kombinuotas euristinis metodas, turįs savo objektu plačiai suprastą savarankiškąjį auklėtinio veiklumą, išvystomą kuriamuoju darbu. Tačiau darbo mokyklai nėra dar atėjęs kodifikacijos momentas, kuomet galima būtų laikyti nusistovėjusiu jos metodą. Pasitaiko net kar-

* *Willmann O.* Op. cit. – P. 497.

tais, kad darbo mokyklos veikėjai, tepripažindami vienui vieną darbo principą, reikalauja mokinių savarankiškam veiklumui tiek laisvės bei iniciatyvos, kad nepalieka beveik vietos planingam bei metodingam mokytojo veikimui. Jei, pavyzdžiui, klasėje kiekvienam leidžiama daryti, ką ir kaip tinkamam, tai, aiškus dalykas, išdavoje gali pasirodyti, jog laikas nėra ekonomiškai sunaudotas, mokinys neįpratęs metodingai eiti pirmyn ir išdavos nepasižymi sistemingumu. Yra lengvai patiriamas faktas, jog teapsieiti vienu euristiniu randamuoju metodu negalima taip pat, kaip negalima ir nedera tenkintis išvystomąja pareiga, paniekinus perteikiamąją. Ogi kol perteikiamoji pareiga yra taikoma lavinimo darbe, tol tetinis teikiamasis metodas yra būtinai reikalingas, kaipo tvarkąs perteikiamosios pareigos vykdymą. Tad ir metodo atžvilgiu ne vienašališkumas, bet kombinuotas tetinio ir euristinio, t. y. teikiamojo ir randamojo, metodų derinimas yra tikrai metodingo lavinimo laidas. Savo laiku buvo pastatytas perteikiamajai ir išvystomajai pareigai šitokis santykiavimo principas: privalu trumpiausiu laiku pasiekti galimą maksimalinį išlavinimą, perteikiant bent minimumą reikiamų žinių. Atitinkamu būdu santykiuoja tarp savęs tetinis teikiamasis ir euristinis randamasis metodai, kuriuodu vaduoja perteikiamąją ir išvystomąją pareigą.

Baigdamas trumpą siaurai suprantamo metodo klausimo apžvalgą, turiu dar šia proga padaryti keletą pastabų apie metodo vertingumą apskritai. Yra teisingai laikoma lygiomis ydomis ir metodo stoka, ir metodo perteklius. Kitaip tariant, protinimo darbe turi būti išlaikytas prideramas saikas. Neprivalu nei per daug, nei per mažai pasitikėti metodu. Per didelis juo pasitikėjimas slopina mokytojo iniciatyvą ir neleidžia gyvai reikštis jo asmeniui, kuris yra galingas veiksnys visame ugdymo darbe. Per mažas pasitikėjimas metodu lengvai padaro mokytojo darbą priklausomą nuo pripuolamų aplinkybių, kas irgi turi neigiamosios

reikšmės darbo našumui. Kalbant apie metodo vertę protinimo darbui, teisingiausia priminti, kokio apskritai yra santykiavimo tarp pedagoginės teorijos ir ugdomosios praktikos. Ugdomoji praktika yra tam tikras menas, kuris šalia tinkamo gabumo ir patyrimo reikalauja dar ir teorinio nusimanymo, nes esant gabumui, praktinis patyrimas ir teorinis nusimanymas, remdamu vienas antrą, didina faktinąjį sugebėjimą. Atmeskime ar prigimtąjį gabumą, ar praktinį patyrimą, ar teorinį nusimanymą, atitinkamai faktinas sugebėjimas turės sulig tuo sumažėti. Nusimanymo momentą stiprina metodo žinojimas. Nusimanant apie metodą, turima viena iš sąlygų, reikalingų faktinam mokytojo darbui dirbti. Betgi vieno metodo žinojimas čia dar nėra pakankamas, nes šalia metodo reikia dar gyvos asmens iniciatyvos ir įgyto patyrimo, be kurių metodas maža tepadės netikusiam kitais atžvilgiais mokytojui. Apskritai kiekvienoje kūryboje, ogi ugdomasis menas iš tikrųjų privalo būti kūryba, kuriamasis dėsnis, kaip sakyta, turi laisvai ir iš vidaus reikštis kūrėjo darbe, bet neprivalo būti dirbtiniu būdu iš viršaus taikomas šitam darbui. Todėl teisingai Matthiasas sako, kalbėdamas apie metodą, jog pedagoginė teorija privalo būti mokytojui ne leidžiąs įstatymus viešpats, bet išmintingas draugas, kurio kūrėjas yra linkęs klausyti, neišsižadėdamas jo naudai nuosavo sprendimo. Apskritai konservatyvūs pedantai be nuosavos iniciatyvos yra linkę per daug pasitikėti metodu; užtat drąsios iniciatyvos aktyvistai, iešką naujų kelių, yra linkę per daug niekinti metodą. Ir vieni, ir kiti kaip reikiant nemąsto apie metodus, pirmieji todėl, kad jiems trūksta minties, antrieji todėl, kad jiems svarbu ne tiek mąstyti, kiek veikti. „Metodo kultas, – sako Willmannas, – turi savo motiną minties stoką, pasibaisėjimas metodu – minties tingumą". Ir iš tikro ir metodo kultas, ir pasibaisėjimas juo pareina šiaip ar taip nuo minties trūkumo.

Klausimas, kuriuo iš eilės mums tenka susidomėti, liečia mokymo lytis. Suprantama savaime, jog visų pirma bus ne pro šalį nustačius, kas yra mokymo lytis. Kiek vėliau teks domėtis mokymo būdais ir todėl pravartu iš anksto nustatyti irgi skirtumas tarp mokymo lyčių ir būdų. Šitas skirtumas yra tiek nedidelis, kad kai kurie didaktikai jo tiesiog nedaro ir tekalba apie mokymo lytis. Jie šalia vaidinamosios, aiškinamosios, išvystomosios mokymo lyčių pripažįsta dargi klausiamąją, dėstomąją mokymo lytis. Tuo tarpu, pavyzdžiui, klausinėjimas ir vaidinamasis mokymas nėra mokymo lytys viena prasme. Vaidinamasis mokymas yra taikomas tam tikram psichologiniam mokymosi tarpsniui ir vyksta pagal jo savybes; čia turima reikalo ne tiek su psichologiniais mokymosi dėsniais, kiek su mokymo technika. Iš čia aiškėja skirtumas tarp mokymo lyties ir mokymo būdo. Mokymo lytis yra vykdomoji protinimo priemonė, pritaikyta vienam kuriam psichologiniam mokymosi tarpsniui. Mokymo būdas yra vykdomoji protinimo priemonė, priklausanti mokymo technikai ir nesurišta su jokiu atskiru mokymosi tarpsniu.

Pigu įspėti, jog mokymo lyčių gali būti tiek, kiek galima skirti tarpsnių mokomosios medžiagos pasisavinime. Kaip žinome, yra trys pagrindiniai psichologiniai pasisavinimo tarpsniai: juslinio patyrimo, protinio supratimo ir veiklaus pritaikymo. Juslinį patyrimą atitinka vaidinamoji mokymo lytis, kuri todėl prataria į išviršines bei išvidines jusles. Norint ją suskirstyti pagal dvi pagrindines juslių grupes, galima, iš vienos pusės, kalbėti apie rodomąjį mokymą, ogi iš antros pusės, apie vaizduojamąjį mokymą. Protiniam supratimui išsyk skiriamos dvi mokymo lytys pagal nominalinį ir realinį supratimą: pirmąjį atitinka aiškinamoji, antrąjį – išvystomoji mokymo lytis. Veiklų pri-

taikymą atitinka pritaikomoji arba net veikdomoji mokymo lytis, mažiausiai išvystyta didaktikos teorijoje ir todėl neskirstoma pagal teorinį ir praktinį veikdymą. Šitai mokymo lyčiai yra tik lemta žymiai pratarpti sąryšy su darbo principo laimėjimais.

Vaidinamoji mokymosi lytis, vokiškai vadinama *darstellender Unterricht* arba net *darstellende Lehrform*, suima, iš vienos pusės, rodomąją mokymo lytį *(vorgeigende Lehrform)*, o iš antros pusės – pasakomąją mokymo lytį *(erzählende Lehrform)*, kadangi pasakojimas yra svarbiausia vaizdavimo priemonė. Aiškinamoji mokymo lytis vokiškai vadinama *erklärende Lehrform;* ogi išvystomoji mokymo lytis vadinama *entwickelnde Lehrform*. Apie pritaikomąją arba veikdomąją mokymo lytį retai kur pasitaiko paminėjimų, tačiau terminas *anwendender Unterricht*, kuris reiškia tą pat, ką *anwendende Lehrform*, kartais galima užtikti pedagoginėje literatūroje. Apskritai terminologija čia nėra griežtai nustatyta ir dargi pats dalykas nėra tiksliai suskirstytas į atskiras lytis. Toliau paeiliui pasistengsiu nusakyti smulkiau atskiras mokymo lytis, tačiau apie rodomąją ir vaizduojamąją mokymo lytis kalbėsiu sykiu, kaipo apie vaidinamąją mokymo lytį, su kuria yra surištas garsusis vaizdumo principas *(Anschaulichkeitprinzip)*, buvęs moderniajame lavinime dar labai neseniai tokiu pat pažangos obalsiu, kaip kad mūsų laikais yra darbo principas.

Faktinai pasirodo, jog vaidinamoji mokymo lytis, arba, trumpiau, vaidinamasis mokymas, turi reikalo su tuo, kas yra statoma prieš mūsų išvidines arba išviršines jusles ir kas visuomet turi tam tikros lyties, kuri yra vadinama vaizdu. Ir iš tikro tai, kas prataria tiek į mūsų išviršines, tiek ir į išvidines jusles, yra ne kas kita, kaip vaizdas. Šita prasme yra labai reikšmingas mūsų žodžio „vaizdas" sąryšis su „veizdėti", kuris, mano nuomone, gali atstoti vokiškąjį „anschauen". Jei veizdimoji lytis sudaro vaizdą, tai vaizdumas

yra dalyko ypatybė, dėl kurios jis ypač gerai tinka veizdėjimui, arba, plačiai tariant, lengvai yra patiriamas išvidinėmis juslėmis. Vaidinamasis mokymas ir turi savo uždaviniu vaizdžiai pratarti į mokinio išviršines bei išvidines jusles tiek tiesioginiu rodymu, tiek ir netiesioginiu vaizdavimu, pavyzdžiui, žodžiu, kad jo psichikoje ryškiai įsispaustų patiriamoji medžiaga, kaipo išeinamasis pažinimo punktas. Vaidinamasis mokymas sudaro, kaip matome, pradedamąjį tarpsnį ne tik psichologiniu, bet ir grynai didaktiniu atžvilgiu, t. y. tarnauja grindžiamuoju mokymo pradu, jis kreipiasi į jusles ir stato prieš jas konkretinį vaizdą. Suteikti ryškaus vaidinio be aiškios nuovokos (t. y. percepcijos) – štai pagrindinis vaidinamojo mokymo tikslas, nuo kurio pareina normalus tolimesnis pažinimo išsivystymas, būtent nominalinis bei realinis supratimas. Supratimas, prasidedąs suvokimu, turi jau reikalo su abstraktiniais arba atitrauktais nuo konkretinių ypatybių dalykais ir todėl jam, be to pagrindo, kurį sudaro vaidinamojo mokymo vaizdumas, bus dar reikalingos naujos aiškinimo bei išvystymo priemonės. Iš čia numanu, kaip iš tikro yra svarbu atsiekti vaidinamajame mokyme kuo didžiausias vaizdumas.

Tačiau visos vaizdumo svarbos supratimas atėjo palyginti labai vėlai. Paprastai žmonės manydavo, jog mokyklos yra tam, kad jose mokytų skaityti bei rašyti, nes išsilavinimo matu buvo laikomas sugebėjimas turėti reikalo su knyga ir plunksna. Ir kol toksai knygiškumas buvo išsilavinimo idealu, žodis buvo laikomas svarbiausia mokymo priemone. Bet kai liko suprasta, jog lavinimo ir tuo pačiu mokymo negalima atskirti nuo viso ugdomojo darbo, buvo labiau atkreipta dėmesys į juslių veiklumą sąryšy su realiniu patyrimu. XVIII a. filantropai ir ypač Pestalozzi, eidami Rousseau sužadinta linkme į prigimtį, iškėlė aikštėn vaizdumo principą ir suteikė jam aktualumo, kurio jis nenustojo per visą XIX a. beveik iki mūsų laikų, kai vaizdu-

mo principas yra jau pilnai įvertintas ir bendrai priimtas į pedagogikos teoriją.

Paprasčiausia vaizdumo principo prasmė yra ta, kad mokomieji objektai arba dalykai privalo būti pastatyti kiek galint į tiesioginį sąryšį su mokinių juslėmis. Kaip galima buvo matyti iš mokymosi bei mokymo tarpsnių schemos, rodymas gali reikštis akivaizdžiu daikto parodymu, vyksmo demonstravimu ir veiksmo padarymu. Visa tai privalo būti kuo plačiausiai naudojama kiekviena proga vaizdžiam mokymui tiek mokykloje, tiek ir privačiai namie. Jei kalbama per pamoką apie kokį nors konkretinį daiktą, yra pageidaujama, kad jis būtų ne tik žiūrimas, bet ir apčiuopiamas, nes juo daugiau juslių dalyvauja daiktui patirti, juo ryškesnis bei aiškesnis jo vaidinys mokinio psichikoje. Be to, yra svarbu, kad mokinys turėtų laiko susigyventi su daiktu ir jį ištirti įvairiais atžvilgiais.

Vyksmo demonstravimas prieš mokinių akis sustiprina rodymo įspūdį tuo, kad čia prisideda genetinis momentas, kuris labiausiai sudomina juos ir paskatina gyviau dirbti jų mintį. Tokios reikšmės turi visi bandymai iš gamtos mokslų, daromi mokinių akivaizdoje. Šalia daikto parodymo ir vyksmo demonstravimo mokymo vaizdumui tarnauja akivaizdus veiksmo padarymas. Veiksmo padarymas turi vietos visur ten, kur reikia suteikti mokiniams kokio nors sugebėjimo. Sugebėjimas paprastai prasideda nuo pamėgdžiojimo. Todėl, kad pamėgdžiojimas būtų galimas, reikia, kad veiksmas būtų mokytojo padarytas mokinių akivaizdoje. Taip naujas žodis yra tariamas, gaida dainuojama, mankšta atliekama judesiu ir t. t.

Ten, kur pats daiktas negali būti pastatytas prieš mokinių akis, yra pageidaujama kiekviena tinkama proga pasigauti atvaizdo arba paveikslo. Reikia pripažinti, jog mūsų laikais su įvairių paveikslų pagalba galima įnešti į mokymo darbą labai daug vaizdumo. Pradedant paprastu atvaiz-

du, imant paskui dailiuosius paveikslus, toliau šviesias projekcijas ir baigiant judamaisiais paveikslais šių dienų technika pateikia tiek vaizdaus mokymo priemonių, kad mokomieji dalykai, esą rimtyje ir vyksmo stovyje, gali būti pastatyti prieš mokinių akis dirbtiniu būdu. Tiesa, toks dalyko atvaizdavimas kai kuriais atžvilgiais nustoja savo reikšmės, kadangi atvaizduotas dalykas nepajėgia išsyk pratarti į tiek juslių, kaip kad sugeba tai padaryti pats parodomas daiktas; bet iš kitos pusės, paveikslai gali suteikti ir to, ko gyvas vaizdas duoti negali. Pavyzdžiui, dailusis paveikslas gali pratarti į jausmus, kaip neprataria kartais gyvas paveikslas; judamieji paveikslai gali atvaizduoti sceną, kuri dramatiniu savo veiksmu pagauna žmogų labiau negu paprasto gyvenimo reginiai. Reikia tik kad visos šitos paveikslų rūšys būtų pritaikytos ir tikrai tarnautų lavinimo bei auklėjimo tikslams, kas, deja, dabar pasitaiko labai retai. Atvirkščiai, tokie kinematografai dažniausiai yra vedami antipedagogine pakraipa. Pagaliau įvairūs paveikslai gali parodyti tai, ką akimi pamatyti negalima. Pagal reikalą jie gali didinti ar mažinti vaizdą ir tuo veizdėjimo galimybes žymiau išplečia palyginus su tuo, kuo naudojosi praėję amžiai.

Iki šiolei buvo kalbėta apie vaizdųjį mokymą, kuris turi pastatyti prieš mokinių akis arba patį daiktą, ar vyksmą, ar veiksmą, arba šitų dalykų atvaizdą. Tai daroma tuo tikslu, kad išsivystytų mokinio juslės ir pats mokinys gerai susigyventų su patiriamuoju turiniu, iš kurio susidaro ryškūs bei aiškūs vaidiniai. Esti tačiau atsitikimų, kai vaizdumas yra naudojamas dvasinio arba abstraktinio turinio įvaizdinimui atskiru dalyku. Pavyzdžiui, mokiniams turi būti nušviesta teisingumo dorybė. Teisingumas yra abstraktinis dalykas, kuris nepratars į mažai išvystytą protą, jei sykiu nebus sujudinti jausmai ir pagauta širdis. Ir štai šituo tikslu atskiroje scenoje yra atvaizduojamas kuris nors atskiras at-

sitikimas, kad ir Saliamono teismas, taip, kad su sukeltais įspūdžiais galima būtų sujungti teisingumo sąvoka. Tai ir vadinama abstraktinio arba dvasinio turinio įvaizdinimu atskiru dalyku *(die geistige Veranschaulichung in einem Einzelfalle)*. Dvasinio turinio įvaizdinimas pavyzdžiu, panašybe, atskiru nuotykiu gali turėti vietos kiekvieną kartą, kai yra reikalo išvesti bendrą sąvoką arba atitrauktą tiesą, arba dorinę taisyklę iš konkretinių davinių, arba net tokiais daviniais pasiremti. Dvasinio turinio įvaizdinimas, tikrai sakant, yra vaizdumo principo pritaikymas prie mokomosios medžiagos, kuri dėl savo ypatybių negali būti parodoma kaipo daiktas arba kaipo atvaizdas. Dvasinio turinio įvaizdinimas stengiasi patenkinti tą žmogaus psichikos savybę, dėl kurios šitoje psichikoje atitraukta sąvoka visuomet lieka surišta su kokiu nors vaidiniu. Jeigu nėra kitokio vaidinio, jo vietą užima paprastas žodis, bet žodis yra mažiausiai turtingas vaidinys, kuriuo todėl silpniausiai gali remtis abstraktinis turinys. Dvasinio turinio įvaizdinimas turi tikslu paremti dvasinį turinį ne vienu tik žodžiu, bet ir kuo gyviausiu ir kuo turtingiausiu vaizdu, kokio galima sudaryti sąryšy su idėjomis, kurias šitas turinys sužadina. Taigi dvasinio turinio įvaizdinimas atskiru dalyku arba paveikslu sudaro kraštutinę rodomojo mokymo apraišką, kuri veikia visų pirma į išviršines jusles ir tik paskui prataria į išvidines jusles. *NB*. Idėjos realizavimas konkretiniu vaizdu sudaro faktinai meno esmę.

Rodomoji mokymo lytis, kaip matėme, veikia per išviršines jusles. Užtat kai mokymo lytis turi savo tikslu veikti visų pirma į išvidines mokinio jausles, tarpininkaujant žodžiui, turime jau vaizduojamąją mokymo lytį, kuri sykiu su rodomąja sudaro vaidinamąją mokymo lytį. Vaizduojamoji mokymo lytis, aiškus dalykas, tarnauja irgi vaizdumo principu, tik čia vaizdumas suprantamas kiek platesne prasme. Vaizdumas, imamas siaurąja prasme, turi sudaryti vi-

sų pirma aiškių bei ryškių įspūdžių arba vaizdų išviršinėse juslėse; vaizdumas, imamas plačiąja prasme, gali sudaryti aiškių bei ryškių įspūdžių arba vaizdų išvidinėse juslėse, visų pirma su vaizduotės pagalba. Rodomoji mokymo lytis tarnauja vaizdumui, suprastam siaurąja prasme. Vaizduojamoji mokymo lytis tarnauja vaizdumui, suprastam plačiąja prasme, ir gali reikštis ten, kur pirmoji nepritenka rodomųjų priemonių. Vis dėlto vaizduojamoji mokymo lytis, kuri naudojasi labiausiai žodžiu, turi kiek galėdama prisiartinti prie rodomosios mokymo lyties, kuri daro tiesioginių įspūdžių į išviršines jusles. Psichologiniu atžvilgiu tai išreiškiama reikalavimu, kad vaizduojamasis mokymas sužadintų mokinių vaizduotėje tokių gyvų vaidinių, kurie savo ryškumu arti stovėtų prie patiriamų išviršinėmis juslėmis įspūdžių. Willmannas reikalauja „taip vaizduoti žodžiu, kad klausytojas tartųsi matąs".

Vaizdavimas žodžiais gali būti trijų rūšių, kurios buvo jau paminėtos mokymosi bei mokymo tarpsnių schemoje. Tai yra, pirma, daikto aprašymas, antra, padėties nusakymas, ir trečia, įvykių papasakojimas. Vokiškai šitie trys dalykai išreiškiami žodžiais: *Beschreibung, Schilderung, Erzählung.* Apie kiekvieną žodinio vaizdavimo rūšį turėsiu šį tą pasakyti. Nesant prieš mokinių akis paties dalyko arba jo atvaizdo, reikia kartais jis aprašyti žodžiu. Tai, žinoma, nereiškia, jog dalyko aprašymas teįvyksta ten, kur prieš mokinių akis negali būti pastatytas pats daiktas arba jo atvaizdas. Rodant daiktą irgi yra reikalo aprašyti jį žodžiais, norint pakreipti mokinių dėmesys į reikiamą pusę ir dargi sustiprinti įspūdžius, iš jo gaunamus. Bet, kai nei daiktas, nei jo atvaizdai negali būti parodyti, tenka pasigauti žodžio, kad bent tokiu būdu būtų atvaizduotos daikto ypatybės tiek jo dalyse, tiek ir visumoje.

Reikia konstatuoti faktas, jog jei, iš vienos pusės, geras daikto aprašymas nėra lengvas dalykas mokytojui, tai irgi

nelengvas dalykas yra mokiniui pasinaudoti mokytojo aprašymu. Tik tada, kai žodžiai sukelia mokinio vaizduotėje pilnus ir konkretinius vaizdus ir kai mokiniai iš atskirų aprašymo bruožų sugeba sudaryti savo vaizduotėje visą vaizdą, aprašymas pasiekia savo tikslo. Bet tai įvyksta jau vyresniame vaikų amžiuje, kai jų vaizduotė yra įgavusi mokomosios drausmės ir yra praturtėjusi tikrai patirtais vaizdais. Todėl jauname vaikų amžiuje yra patariama kiekvienas naujo dalyko aprašymas iliustruoti bent keliais bruožais ant rašomosios lentos. Tik esant tikrenybei, jog aprašymo elementai arba pradai yra mokiniams žinomi iš patirties ir jog jie sugeba šituos pradus derinti į ištisus vaizdus, galima daryti aprašinėjimų be braižybos priemonių. Apskritai mokymo vaizdumas reikalauja, kad būtų išlaikytas nuoseklumas pažinties išsivystymo mokinio psichikoje. Domėjimasis pačiu dalyku suteikia daugiausiai medžiagos išviršinėms juslėms ir per jas pereina į išvidines jausles. Domėjimasis atvaizdu duoda medžiagos išviršinėms juslėms, bet sykiu reikalauja jau savarankiško išvidinių juslių veiklumo. Daikto apmatavimas bendriausiais bruožais vis daugiau uždeda darbo išvidinėms juslėms; pagaliau aprašymas žodžiu tereikalauja daugiausiai darbo iš išvidinių juslių, o iš išviršinių juslių tenaudoja vien klausą. Šitokis darbo perkėlimas iš išviršinių juslių į išvidines tegalimas sulig tuo, kaip auga mokinių patyrimas ir mokinių atmintyje ir vaizduotėje susikrauna patirtoji medžiaga, kuri galima panaudoti vaizduojamajam aprašymui.

Šalia aprašymo stovi nusakymas. Nusakyti galima visų pirma padėtis, vyksmas ir veiksmas, žodžiu sakant, visa tai, kame yra pažangaus nuoseklumo vietos arba laiko atžvilgiu. Nusakymas, ypač jei jis liečia kokį nors vyksmą, yra lengvesnis ir mokytojui atlikti, ir mokiniui suprasti, nes jis turi savyje daugiau genetinio nuoseklumo, kuris pajėgia pagauti žmogaus dėmesį ir padėti dalyką suprasti. Bet ir

čia patariama naudotis kiek galint braižiniais, kurie galėtų pateikti nusakomo dalyko atskirų momentų, taip sakant, skersinių pjūvių.

Konkretinio daikto aprašymas ir padėties vyksmo arba veiksmo nusakymas turi paprastai savo tikslu pamokymą iš kokios nors realinių mokslų srities. Ypač gamtotyra ir kraštotyra pateikia daug geros progos šitoms vaizduojamojo mokymo lytims. Bet jos gali būti naudojamos taip pat jausmams sužadinti arba dvasiai pakelti. Galima aprašyti arba nusakyti reginį arba sceną ir paspalvinti juos tokiais jausmų bei vaizduotės priedais, kad aprašomas arba nusakomas dalykas faktinai įvaizdins tam tikrą dorinį arba dvasinį turinį. Kitaip tariant, aprašymas ir nusakymas gali tarnauti ne tik lavinimui, bet ir auklėjimui. Tačiau lavinamoji jų reikšmė paprastai turės pirmenybės. Kitaip yra su pasakojimu. Pasakojimas turi savo objektu įvykių išsivystymą. Jei aprašymas turi plačios dirvos geografijos moksle, o nusakymas gamtos moksluose, tai pasakojimas turi daugiau pritaikymo istorijos dalykuose ir arčiau stovi visuomeninių, religinių ir apskritai dorinių santykių. Todėl auklėjamoji pasakojimo reikšmė palyginti yra daug didesnė, kaip kad aprašymo ir nusakymo, nors jo lavinamoji reikšmė pati iš savęs yra gal ne didesnė už šių dviejų pastarųjų reikšmę. Tačiau geras pasakojimas sudaro tiek palankių aplinkybių lavinimo reikalui, būtent, sužadina susidomėjimą, pagauna dėmesį, sukelia jausmus, išjudina vaizduotę, tvirtai įsminga į atmintį, jog net grynai didaktinė pasakojimo reikšmė faktinai pasirodo labai didelė. Yra neginčijama, kaip tvirtina Overbergas, kad vaikai niekuomet taip noriai neklauso mokytojo, niekuomet taip lengvai nesupranta ir niekuomet taip ilgai neišlaiko atmintyje, kaip tada, kai mokomoji medžiaga yra jiems pateikiama apysakos pavidalu. Beveik visi pedagogai su tuo sutinka. Yra net tokių tarp jų, kurie matuoja mokytojo vertę sąryšyje su sugebėjimu pasakoti.

Pavyzdžiui, Kellneris sako savo „Aforizmuose" šitokių dalykų: „Mokytojo, kuris negali papasakoti, aš negalėčiau laikyti pilnu mokytoju: jam trūksta pagrindinės priemonės savo mokinių širdžiai lavinti". „Papasakok, – sako jisai, – kad galėčiau matyti, koks esi mokytojas". „Kas gali gerai pasakoti, – taip pat jo pasakyta, – laiko vaikus savo rankose". Aukštai vertino pasakojimą ir Willmannas, kuris laikė jį vienu iš tikriausių vaidinamojo mokymo pradų. „Pasakojimas, – sako jisai, – yra brangumynas, arba kapitalas, su kuriuo privalo augti mokytojo vertė. Mokytojas, sugebąs patenkinti pasakojimo reikalavimus, prisiartina tuo prie rapsodo; jis turi privilegijos priversti mokinius ne tik klausyti, bet ir klūsoti, ne tik pagauti jų dėmesį, bet ir išgauti iš jų dalyvavimą bei atsidavimą."

Kokia yra didelė gero pasakojimo reikšmė, galima spręsti iš fakto, kad kartais pasakojimas pasirodo esąs labiau sėkmingas mokymo tikslams kaip kad išvystomieji paklausai, vedami heuristiniu metodu. Būtent, pasakojimas pasirodo sėkmingesniu visur ten, kur auklėjamojo lavinimo sėkmingumas reikalauja dėstomojo dalyko gilaus bei pilno pergyvenimo. Analizuojamieji paklausai, kad ir skatina mokinių protavimą, tokiais atvejais išblaško pagrindinį visumos įspūdį ir nepajėgia taip pagauti visos jų būties, kaip tai padaro geras pasakojimas. Todėl mokytojui neprivalu niekuomet pamiršti, jog išvidinis pasakojamojo dalyko pergyvenimas tiek iš jo, tiek ir iš mokinių pusės, yra viena iš pagrindinių pasakojimo savybių. Nesant šito išvidinio pergyvenimo pasakojimas negali turėti tos reikšmės, kurios galima iš jo reikalauti. Sykiu neprivalu pamiršti, jog šitas išvidinis pergyvenimas pareina nuo to, kaip pasakojamoji medžiaga yra sutvarkyta į vieną nuosekliai išsivystančią visumą. Ten, kur dingsta visumos įspūdis, ne tik negali būti tvirto pergyvenimo, bet dargi sunku yra padaryti toji pamokomoji išvada, kuri tarsi savaime turi išeiti aikštėn pasakojimui pa-

sibaigus. Pats pasakojimas neprivalo būti kliudomas nuošaliniais pamokymais, nes tai ardo įspūdžių tikslingumą; bet pamokomoji išvada turi savaime kilti iš pasakojimo visumos, kaipo šitos visumos vedamoji idėja. Taigi išvidinis vedamosios idėjos pergyvenimas visuose nuosekliai išsivystančios visumos tarpsniuose sudaro, taip sakant, didaktinę pasakojimo esmę.

Iš šitos pasakojimo esmės galima spręsti apie pagrindines didaktinio pasakojimo sąlygas, kuriomis turi susidomėti kiekvienas mokytojas, nes niekas iš mokytojų nėra visai paliuosuotas nuo reikalo mažiau ar daugiau naudotis pasakojimo priemonėmis. Manyčiau net, jog mokytojo pasiruošime savo profesijai rūpestis apie pasakojimo reikalą turi užimti iš anksto specialią vietą ir reikalauti tam tikro pratinimosi. Čia težadu iškelti aikštėn vien keletą svarbesnių sąlygų, reikalingų geram pasakojimui. Yra suprantama savaime, jog pasakojimui mokytojas privalo turėti ne tik bendrojo, bet ir specialiojo pasiruošimo. Bendrasis pasiruošimas yra pasiruošimas kalbėti apskritai, arba laikyti prakalbą pagal retorikos taisykles. Jei ir negalima reikalauti iš mokytojų, kad jie būtų specialistais oratoriais, tai vis dėlto iš jų galima reikalauti, kad jie susipažintų su pagrindinėmis retorikos meno taisyklėmis ir, iš vienos pusės, patys jų laikytųsi, o iš kitos pusės, pratintų prie jų savo mokinius. Negalima, žinoma, taip pat reikalauti iš mokytojo, kad jis būtų vaidila tikra to žodžio prasme, bet taisyklinga tarsena, balso valdymas, intonacijos pritaikymas dalykui, pasigavimas estetinės mimikos priemonėmis – visa tai tam tikrose ribose gali rasti vietos bendrajame mokytojo pasiruošime pasakojimui. Apskritai šia proga tenka pabrėžti, jog visi šitie dalykai užima žmogaus kultūroje tam tikrą ir net ne paskučiausią vietą. Žmogus, nepasižymįs visai žodžio kultūra, paprastai nedaro kultūringo žmogaus įspūdžio ir todėl tam tikrose ribose bendras retorinis pasiruošimas mokytojui, kaipo jaunosios kartos kultū-

rintojui, yra privalomas. Bet atskiram pasakojimui yra reikalingas dar ir specialus pasiruošimas. Mokytojas, kaip visiems kitiems mokymo dalykams, taip ir pasakojimui turi specialiai ruoštis ir visų pirma gerai pažinti pačią pasakojamąją medžiagą, nes yra žinomas iš patirties dalykas, jog laisvai ir gerai galima papasakoti vien apie tai, kas yra pasisavinta tiek turinio, tiek ir išraiškos atžvilgiu. Pabrėžiu, jog paruošiamasis išraiškų pasirinkimas nėra mažas dalykas iškalbos reikale. Tik tinkamai pasiruošęs turinio ir išraiškos atžvilgiais mokytojas sugebės nuosekliai išvystyti pasakojime tą visumą, be kurios joks geras pasakojimas, kaip sakyta, apsieiti negali.

Taigi mokytojo pasiruošimas yra pirma gero pasakojimo sąlyga. Antra, kas visuomet yra reikalaujama iš mokytojo pasakojimo, yra pasakojamojo dalyko pergyvenimas tiek pasiruošimo, tiek ir pasakojimo metu. Mokiniai iš tikro tegali pergyventi dalyką vien tada, jei pats mokytojas jį pergyvena. Jeigu mokytojo pasakojimas yra abejingai šaltas, tai ir mokinių sielos irgi pasiliks deramai nesujudintos. Pavyzdžiui, netikįs mokytojas gali visai korektiškai papasakoti kokią nors sceną iš bibliškos istorijos, tačiau tokiam pasakojimui visuomet trūks pergyvenimo, kuris tikybos moksle atlieka labai svarbią rolę. Jei to nėra, pasakojimo sėkmingumas yra žymia dalimi sukompromituotas. Pasakojimo pergyvenimas dažniausiai pareina nuo įsitikrinimo, kuris sudaro trečią pagrindinę gero pasakojimo sąlygą. Galima pasakoti fantastinę pasaką su tikru įsitikrinimu, nes tokiu atveju įsitikrinimas gali būti taikomas tai moralinei prasmei, kurios pasaka turi. Bet, šiaip ar taip, kiekvienas geras pasakojimas turi reikštis tvirtu įsitikrinimu. Ketvirtą pasakojimo sąlygą sudaro nuosekliai priežastingas pasakojamų įvykių išsivystymas. Jei šitokio sąryšio tarp atskirų įvykių arba tarpsnių nenustatoma, pasakojimas neduoda vieningos visumos ir todėl nesuteikia tikslingo ir tvirtai per-

gyvenamo įspūdžio. Šitas reikalavimas iš tikrųjų pakartoja organingai genetinio išsivystymo principą, pritaikytą tik pasakojimo esmei. Penkta pasakojimo sąlyga yra vaizdingas gyvumas. Visa, kas padaro pasakojamą dalyką ryškesnį bei gyvesnį, gali ir sulig galimybės privalo būti mokytojo panaudota šituo tikslu. Jam tarnauja ne tik retorikos priemonės, kaip tarsena bei mimika, bet ir literatūrinės priemonės, kaip poetinės figūros arba dramatiniai dialogai asmenų, minimų pasakojime. Poetinis vaizdumas, psichologinis tikrumas ir loginis nuoseklumas turi sueiti krūvon, kad vaizdingas gyvumas įsigalėtų pasakojime ir padarytų reikiamo įspūdžio. Pagaliau primintina yra dar viena pasakojimo sąlyga, būtent, kad pasakojimas tiek savo turiniu, tiek ir išraiška atitiktų mokinių amžių ir šiaip jau jų pasiruošimą. Pasakojimo turinys privalo būti taip parinktas mokiniams, kad jie sugebėtų jį suprasti ir pergyventi moralinę jo prasmę. Šituo atžvilgiu pasakojamas dalykas neprivalo būti nei per daug žinomas, nei per daug svetimas tam mokinių vidaus pasauliui, kuris yra susidaręs viso jų išsivystymo išdavoje. Kitaip tariant, jis privalo būti tikras pažangaus aperceptyvinio pasisavinimo objektas. Išraiškos atžvilgiu pasakojimas irgi turi skaitytis su mokinių pasiruošimu. Savaime aišku, jog pasakojimo būdas privalo būti pritaikytas vaikų supratimui. Jei jis ir neprivalo būti vaikiškai išreiškiamas, tai privalo būti vaikams suprantamas, t. y. mokytojas pasakojime turi prisitaikyti prie vaikų, nors neprivalo jų pamėgdžioti. Štai yra svarbiausios pasakojimo sėkmingumo sąlygos. Žinant pasakojimo svarbą, svarbu irgi mokytojui atsižvelgti į visas minėtas sąlygas ir savo laiku pasirūpinti jos sudaryti savo vaidinamajame mokyme. Pridursiu dar šia proga, jog ne tik mokytojas privalo pasakoti mokykloje, bet ir patys mokiniai. Ir reikia net gerai nusimanyti, jog mokinių pratinimas pasakoti ištisus dalykus turi nemaža reikšmės jų iškalbai ir šiaip jau laisvam kalbos val-

dymui. Tarp kitko tiek doriniam, tiek ir literatūriniam išsilavinimui turi daug reikšmės pasakos ir šiaip jau visi dalykai, kur pasakojamasis pradas sudaro esminę dalį. Kaipo įdomus mokiniams, pasakojamasis mokymas pagauna jų dėmesį. Savo turiniu jis ne tik lavina, bet ir dorina, nes mokykloje jis privalo turėti dorinės prasmės. Savo lytimi jis lavina estetinį skonį, nes turi pasižymėti literatūrinėmis savybėmis. Nuotakiai atpasakojamas pačių mokinių, jis pratina juos apgalėti iškalbos sunkenybes ir plačiai naudotis jos priemonėmis. Šitais labai bendrais nurodymais ir turiu pasitenkinti, trumpai nusakęs vaidinamąsias mokymo lytis.

Iš eilės eina aiškinamoji mokymo lytis, kuri sykiu su išvystomąja lytimi atitinka antrąjį psichologinio pasisavinimo tarpsnį, būtent supratimą. Skirtumas tarp aiškinamosios ir išvystomosios lyties yra, kaip žinome, tas, kad pirmoji lytis atitinka nominalinį supratimą, ogi išvystomoji – realinį supratimą, t. y. pradedamuoju pamatu pirmajam tarnauja žodis arba apskritai tekstas, ogi antrajam – dalykas ir paremta juo mintis. Kai kalbama apie aiškinamąją mokymo lytį, reikia visų pirma turėti galvoje, jog aiškinimas čia suprantamas specialia prasme. Aiškinimo momentų yra visuose mokymo tarpsniuose – patirtiniame, protautiniame ir pritaikomajame; todėl plačiąja prasme kiekvienas mokymas yra aiškinamasis. Bet kai kalbama apie atskirą aiškinamąją mokymo lytį, numanu, jog čia šitas terminas imamas siauresne, t. y. specialiąja prasme, būtent, aiškinamasis mokymas reiškia atskiro žodžio arba ištiso teksto aiškinimą mokymo tikslams. Pasirodo net, jog aiškinamasis mokymas yra seniausioji mokyklinio lavinimo lytis. Paprastai tautose, kurių kultūra išsivystė sąryšy su religine kūryba, religinio turinio knygų skaitymas ir aiškinimas buvo ir net iki šiolei esti pagrindinis mokyklos uždavinys. Pavyzdžiui, Vedos pas indus, Thora pas žydus sudaro tradicinį mokomąjį

lobį mokykloje iki šiolei. Graikams šitam tikslui tarnavo homeriškieji epai, ir net viena graikų kalbos mokslo dalis buvo vadinama [...][22], aiškinamoji gramatika. [...][23], „egzegezė", reiškia išvedžiojimą, vadinasi, aiškinant tekstą prasmė yra išvedžiojama iš žodžių. Lotynų žodis *interpretatio*, atitinkąs graikų „egzegezę", reiškia išplėtimą. Mūsų „aiškinamasis nagrinėjimas" maždaug gali atstoti graikų „egzegezę" ir lotynų žodį *interpretatio*. Dėl to, kas pasakyta, visai nenuostabu, kad ir krikščionijos šventraštis turėjo tarnauti mokomuoju lobiu, kai tik buvo įkurtos krikščioniškosios mokyklos. Viduramžių mokyklose teksto skaitymas, nagrinėjimas ir aiškinimas sudarydavo pagrindinį mokymo uždavinį. Iš anų laikų išliko mums žodis *lectio*, t. y. paskaita, kuris iš pradžios reiškė, jog per pamoką buvo skaitomas ir aiškinamas koks nors tekstas. Iš anų irgi laikų egzegezė arba aiškinimas įgavo ne tik mokymo lyties didaktikoje, bet ir mokslinio metodo prasmės teologijoje. Humanizmo laikais ypatingo dėmesio buvo kreipiama tekstų komentavimui, kas yra irgi savo rūšies aiškinimas. Ir reikia pripažinti, jog be tekstų aiškinimų bei komentavimų iki šiolei negali apsieiti joks plačiai suprantamas ir tikrai sėkmingas mokyklinis lavinimas.

Aiškinamoji mokymo lytis ima savo pagrindu žodį arba raštą ir stengiasi susekti glūdinčią juose mintį. Reiškia, iš vienos pusės, ji turi regimąjį ženklą ir tuo susiliečia su vaidinamuoju mokymu, iš antros pusės, ji turi išvystyti paslėptą ženkle mintį ir tuo susiliečia su išvystomuoju mokymu. Tokiu būdu aiškinamasis mokymas iš tikro užima pereinamąją vietą tarp vaidinamojo ir išvystomojo mokymo, kaip kad jam pridera pagal psichologinių pasisavinimo tarpsnių schemą. Reikia net šia proga pažymėti, jog aiškinamasis mokymas, pagrįstas sumaniu teksto skaitymu, pateikia mokiniams geriausio pasiruošimo išvystomojo mokymo supratimui. Aiškinamasis mokymas gali būti taikomas bet

kokiam turiniui, suimtam į surašytą tekstą. Tiek paprasta pasaka, tiek ir rimtas išvystomasis protavimas gali čia rasti sau vietos. Ogi tikslus tokio teksto nagrinėjimas, jo prasmės supratimas, įsigyvenimas į jo minčių eigą gali turėti daugiau lavinamosios reikšmės kaip kad pasyvus išklausymas nuotakaus išrodinėjimo arba šiaip jau išvystomojo protavimo. Tiesa, pirmutinis aiškinamojo mokymo, paremto teksto skaitymu, uždavinys yra filologinė egzegezė, t. y. objektyvus teksto supratimas. Tik antroje vietoje privalu panaudoti skaitomasis tekstas, kaipo pažinčių ir net dorinimo šaltinis. Tačiau šitas antrasis, kad ir šalutinis, uždavinys niekuomet negali būti apleistas gerai sutvarkytame mokyklos auklėjamajame lavinime. Žodžiu tariant, aiškinamasis mokymas, be tiesioginio savo uždavinio pateikti teksto tikslaus supratimo, privalo savo turiniu sykiu protinti ir dorinti. Protinti jis gali todėl, kad tekstas gali turėti savyje nuosekliai išvystomosios medžiagos. Dorinti jis gali tiek paskaitomais pavyzdžiais, tiek ir pateikiamais prie jų paaiškinimais. Čia primintinas yra Krügerio posakis, jog kartais mokykloje „geriausi dalykai pramokomi pripuolamai".

Kiekviename tekste, kuris tarnauja objektu aiškinamajam mokymui, galima skirti, iš vienos pusės, žodinė išraiška, o iš antros pusės – glūdinti joje mintis, arba pats išreiškiamas dalykas. Žodinė išraiška sudaro teksto lytį; ogi pats išreiškiamas dalykas – jo turinį arba materiją. Labai dažnai mokyme tuodu momentu reikia skirti, einant nuosekliai nuo žodžio, kaip išraiškos, prie idėjos, kaipo turinio. Tokiu būdu gaunamos dvi aiškinimo rūšys: formalinis žodžio aiškinimas ir materialinis dalyko aiškinimas, būtent tai, ką vokiečiai vadina *Worterklärung* ir *Sachenklärung*. Formaliniame žodžio aiškinime Willmannas skiria dar ir grynai filologinį aiškinimą bei filologinį techninį aiškinimą, ogi materialiniame dalyko aiškinime jis skiria loginį ir realinį aiškinimą. Grynai filologinis aiškinimas

turi reikalo su žodžiais ir jų deriniais, kurių supratimo jis privalo pateikti mokiniams. Tai žodyno ir gramatikos sritis. Filologinis techninis aiškinimas turi reikalo su dailiosiomis literatūros lytimis, kurių supratimo jis taip pat privalo pateikti. Tai stilistikos, retorikos ir poetikos sritis. Loginis aiškinimas turi iškelti aikštėn glūdinčią žodinėje išraiškoje mintį ir pateikti jos supratimo, jam taip pat tenka rūpintis logiška minčių eiga, kurios esama skaitomajame tekste. Realinis pagaliau aiškinimas turi savo uždaviniu iškelti aikštėn istorinius ir kitus realinius santykius ir pateikti savo ruožtu jų supratimo. Pirmasis grynai filologinis ir paskutinysis realinis aiškinimas labiausiai perteikia žinių iš kalbos mokslo, iš vienos pusės, ir iš realinių mokslų, iš antros; antrasis filologinis techninis ir trečiasis loginis aiškinimas labiausiai lavina, išvystydamas filologinio techninio ir loginio sugebėjimo.

Vienas iš svarbių dalykų aiškinamajame mokyme yra organingas atskirų aiškinimų sąryšis, atremtas į organingą skaitomojo teksto visumą. Atskiri aiškinimai neprivalo būti sau tikslais: „Atskiri dalykai, – sako Willmannas, – privalu aiškinti sąryšy su visuma, ogi atskiri aiškinimai privalo iškelti aikštėn pilnutinį visumos supratimą"*. Nuo to, koks nustatomas sąryšis tarp atskirų dalykų ir visumos teksto skaityme, pats skaitymas gali būti mažiau ar daugiau greitas. Dvi kraštenybės yra čia pareiškiamos, kaipo statarinis, t. y. lėtasis, ir kursorinis, t. y. spartusis, skaitymas. Teksto skaitymo greitis faktinai pareina, iš vienos pusės, nuo mokinių pasiruošimo, o iš antros pusės, nuo skaitomojo dalyko rūšies. Yra, pavyzdžiui, aišku, jog esant menkam mokinių pasiruošimui skaitymas negali būti taip spartus, kaip tada, kai jų pasiruošimas yra pakankamas. Iš kitos pusės, epas skaitomas palyginti sparčiai, tuo tarpu lyrika skaitoma lė-

* Ten pat. – P. 550.

čiau. Įdomu yra pastebėti, kokia yra to priežastis. Pasirodo, jog epo tempas pats iš savęs yra lėtas ir todėl, norint įgauti visumos įspūdžio ir palaikyti mokiniuose susidomėjimą, reikia jis skaityti sparčiu greitumu; tuo tarpu lyrikos tempas pats iš savęs yra spartus, todėl, norint lyriką gerai pergyventi, reikia laiko, kad atitinkamas įspūdis suskubtų susidaryti ir pasiekti didesnės įtampos. Taigi skaitymo greitis yra atvirkščiame santyky su išvidiniu skaitomojo veikalo tempu.

Kai kalbama apie lėtą ir spartų teksto skaitymą, turima galvoje teksto suskirstymas mažesnėmis ar didesnėmis dalimis ir jų skaitymas su gausesniais ar šykštesniais aiškinimais. Greitis čia yra matuojamas atžvilgiu į skaitomojo teksto visumą. Todėl lėtas skaitymas dar nereiškia, kad kiekvienos atskiros teksto dalies skaitymas yra stabdomas nuolatiniais aiškinimais. Atvirkščiai, kaipo bendra taisyklė galima laikyti principas, kad pats skaitymas kiek galint mažiau privalo būti trukdomas paaiškinimais, panašiai kaip ir pasakojimo bėgio nedera trukdyti išsilenkiančiais paaiškinimais. Skaitant kurią teksto dalį privalu stengtis visados sudaryti visumos įspūdis, ir jau todėl pats teksto skaitymas neprivalo būti trukdomas nebūtinai reikalingais paaiškinimais. Paaiškinimai gali būti daromi prieš skaitant tekstą arba jį paskaičius. Pirmieji bus paruošiamieji, antrieji – sekamieji arba atbaigiamieji. Mokytojo sumanymo dalykas yra tinkamai suskirstyti aiškinimai į paruošiamuosius ir atbaigiamuosius.

Nesunku pastebėti, jog, darant paaiškinimų, reikalingų skaitomajam tekstui suprasti, privalu stengtis kiek galint plačiau išlaikyti vaizdumo principas. Tasai ženklas, kuris tarnauja aiškinamajam mokymui išeinamuoju punktu, yra, kaip sakyta, žodis. Žodis yra irgi vaizdas, su kuriuo mes rišame tą ar kitą sąvoką. Bet žodis yra ženklas ir todėl vaizdas, sutartasis arba pripuolamas ir dargi instrumentalinis, bet ne

formalinis. Todėl veizdėjimas, atkreiptas į patį žodį, jokio patyrimo, naudingo realiam dalyko supratimui, dar neduoda. Todėl yra reikalo tarp žodžio ir dalyko sąvokos įsprausti prigimtąjį ir formalinį šito dalyko vaizdą ir tuo pačiu organingai sujungti žodį, sąvoką ir dalyką mokinio psichikoje. Ir štai vaizdumo principas ir reikalauja, kad tarp žodžio ir sąvokos būtų dar įspraustas realus vaizdas, atitinkąs dalyko prigimtį bei lytį. Čia todėl gali rasti vietos visos vaidinamojo mokymo priemonės, pradedant paties dalyko parodymu ir baigiant net papasakojimu. Ir tai turi reikšmės tiek atskiram žodžiui, tiek ir ištisai teksto daliai įvaizdinti.

Sąryšyje su svetimų tekstų aiškinimu stovi dar ir vertimo bei mokinių ruošimosi klausimai. Bet šitie klausimai turėtų būti plačiau gvildomi specialioje metodikoje, nes čia šitam reikalui trūksta laiko. Baigdamas tad aiškinamosios mokymo lyties trumpą apžvalgą, laikau naudinga pateikti Willmanno nustatytą teksto skaitymo bei aiškinimo tvarką, kuri tačiau, paties Willmanno liudijimu, nėra vienas visam laikui nustatytas šablonas bet kuriam skaitomam dalykui. Willmannas skirsto visą skaitymo bei aiškinimo darbą į tris dalis, būtent: į paruošimą, vertimą ir teksto apdirbimą, o paskui kiekvienoje dalyje nurodo atskiras pareigas, surištas su aiškinamuoju mokymu: I. *Paruošimas*. 1. Mokytojo nurodymai mokinių pasiruošimo reikalu. 2. Mokinių pasiruošimas namie. 3. Mokytojo paruošiamasis teksto aptarimas. II. *Vertimas*. 1. Vieno kurio mokinio teksto vertimas. 2. Mokinių ir mokytojo pataisos prie vertimo. 3. Aiškinimas tuoj reikalingų supratimui dalykų, ypač grynai filologiniu ir loginiu atžvilgiu. 4. Taisyklingas vertimas, mokytojo ir mokinių arba vienų tik mokinių padarytas. III. *Teksto apdirbimas*.

Iš eilės eina aiškinamoji mokymo lytis. Reikia skirti aiškinimo supratimas plačiąja ir siaurąja prasme. Kiekvienas mokymas šiaip ar taip yra aiškinimas; bet kai kalbama apie

aiškinamąją mokymo lytį, aiškinimas imamas siaurąja, arba specialiąja, prasme. Šita prasme aiškinamasis mokymas reiškia atskiro žodžio arba ištiso teksto aiškinimą mokymo tikslais. Tai yra net seniausioji mokymo lytis, kaipo aiškinimas raštų, kurie naudojasi tautose didžiausiu autoritetingumu. Pas graikus buvo net kalbos mokslui pritaikyta aiškinamoji gramatika [...][24], reiškusi prasmės išvedžiojimą iš žodžių arba prasmės susekimą žodžiuose. „Egzegezei" išreikšti lotynų kalboje tarnauja žodis *interpretatio*, kas reiškia turinio išplėtimą iš žodžių. Kalbant apie egzegezę didaktikoje, turima galvoje filologinė kalbos egzegezė, kuri privalu skirti nuo teologinės Šventojo Rašto egzegezės. Filologinė kalbos egzegezė turi savo pagrindu žodį arba raštą ir stengiasi susekti glūdinčias juose mintis. Šita egzegezė arba aiškinamoji mokymo lytis turi ypatingo pritaikymo kalbos bei literatūros moksluose, bet ji gali turėti vietos ir visur ten, kur tenka susidurti su bet kurio žodžio arba bet kurio teksto aiškinimu. Tiesioginiu uždaviniu šita lytis turi žodžio arba teksto supratimą, bet sykiu ji turi tarnauti plačiai suprastam auklėjamajam lavinimui. Kadangi kiekviename tekste galima skirti žodinę išraišką, arba lytį, nuo turinio, arba materijos, tai aiškinamojoje mokymo lytyje galima skirti formalinį žodžio aiškinimą *(Worterklärung)* ir dalyko materialinį aiškinimą *(Sachenklärung)*.

Vienas iš svarbesnių dalykų aiškinamajame mokyme yra organingas atskirų paaiškinimų sąryšis. Willmanno pasakymu, „atskiri dalykai privalu aiškinti sąryšy su visuma ir sykiu atskiri paaiškinimai privalo iškelti aikštėn pilnutinį visumos supratimą". Aiškinimai paprastai suteikiami prie skaitomojo teksto. Teksto skaitymas gali būti lėtas ir spartus. Kai išvidinis paties teksto tempas yra lėtas, pavyzdžiui, epe, jo skaitymas esti spartus, kai išvidinis paties teksto tempas yra spartus, pavyzdžiui, lyrikoje, jo skaitymas esti lė-

tas. Abiem atvejais siekiamas visumos įspūdis ir gilus pergyvenimas. Aiškinimai prie skaitomo teksto esti paruošiamieji ir atbaigiamieji. Pats skaitymas neprivalo būti kliudomas nereikalingais paaiškinimais. Mokytojo sumanumo dalykas yra reikiamus paaiškinimus suskirstyti į paruošiamuosius ir atbaigiamuosius. Pridursiu dar, jog paaiškinimuose gali ir privalo būti plačiai taikomas vaizdumo principas.

Pagaliau pridursiu dar, jog aiškinamoji mokymo lytis turi didelės reikšmės žmogaus išlavinimui ta prasme, kad pratina jį tinkamu būdu apsieiti su knyga. Knyga yra labai svarbi priemonė žmogaus išsilavinime ir todėl mokėti jinai tiksliai paskaityti, objektyviai suprasti ir sumaniai paaiškinti yra viena iš sąlygų, laiduojančių intelektualinį žmogaus išsivystymą ir tolimesnę jo pažangą. Knygų skaitymas mokykloje turi savo uždaviniu paruošti mokinius savarankiškam jų skaitymui, pateikiant pavyzdžių, kaip tekstas privalo būti suprastas, nagrinėjamas, aiškinamas, kritikuojamas. Žmogus, nedaręs tikslios filologinės egzegezės, t. y. nedaręs tikslaus mokyklinio jokių tekstų nagrinėjimo, nepajėgs tinkamai suprasti skaitomos knygos, nesupras irgi savo priešo straipsnio, nebus tikslus kritikoje arba polemikoje, nes, nesugebėdamas padaryti filologinės svetimų tekstų egzegezės, nepajėgs irgi surašyti savo teksto, kuris išlaikytų filologinės egzegezės reikalavimus. Žodžiu tariant, aiškinamoji mokymo lytis, besiremianti filologine egzegeze, yra viena iš būtinų mokslingo išsilavinimo priemonių.

Toliau mums tenka susidomėti išvystomąja mokymo lytimi, kuri racionaliame arba protautiniame pasisavinimo laipsnyje atitinka realinį dalyko supratimą. Visų pirma reikia skirti išvystomoji mokymo lytis nuo išvystomosios pareigos. Išvystomosios pareigos turi bet kuri mokymo lytis. Pavyzdžiui, rodomoji mokymo lytis išvysto mokinio jusles; vaizduojamoji mokymo lytis išvysto mokinio vaizduo-

tę; aiškinamoji mokymo lytis išvysto filologinį mokinių sugebėjimą; reiškia, visos šitos mokymo lytys atlieka išvystomąją pareigą šalia perteikiamosios pareigos, kurios jos visos šiaip ar taip turi. Todėl kai kalbama apie specialiai išvystomąją mokymo lytį, šita lytis suprantama čia ne tiek subjektyviu būdu, kiek objektyviu būdu, t. y. atžvilgiu į mokomosios medžiagos logišką išvystymą. Išvystomoji yra mokymo lytis, su kurios pagalba mokytojas išvysto mokiniams mokomąjį turinį tikslu priversti juos savo mintimi pereiti logišką išvystymo eigą. Aiškus dalykas, jog ir šita išvystomoji mokymo lytis turi išvystomosios pareigos subjektyviniu atžvilgiu, ir dargi reikia pastebėti, jog šita pareiga reiškiasi čia labai sėkmingai, nes išvystomasis momentas liečia tiek mokinio psichiką, tiek ir mokymo medžiagą.

Nuo aiškinamosios mokymo lyties išvystomoji lytis skiriasi labiausiai tuo, kad pirmoji pradedamuoju punktu turi žodį arba tekstą, tuo tarpu išvystomajai mokymo lyčiai gali tarnauti pradedamuoju punktu tiek empirinė arba patirtinė, tiek racionalinė ir protautinė medžiaga. Pirmuoju atveju išvystomasis mokymas turi perdirbti daugingą patyrimo medžiagą į vieningą, proto sutvarkytą ir todėl lengvai suprantamą visumą. Taip, pavyzdžiui, įvyksta gamtos moksle. Antruoju atveju išvystomasis mokymas protavimo keliu privalo sudaryti naujų pažinčių iš anksčiau jau įgytų. Taip, pavyzdžiui, įvyksta matematikoje. Abiem atvejais ypač turi būti keliamas aikštėn logiškosios priklausomybės santykis. Ogi šitas logiškosios priklausomybės santykis reikalauja, kad išvystomoji medžiaga nebūtų čia skirstoma į atskirus pradus, izoliuotus tarp savęs. Todėl ypatingo rūpesčio privalu čia dėti logiškos santvarkos ir lengvo apžvelgiamumo reikalams. Mokiniams kaip tik turi paaiškėti nuosekliai išsivystanti mintis, su kurios pagalba prirodoma dėstomoji tiesa; ir todėl juo didesnis bus išsivystančios minties apžvelgiamumas, juo sėkmingesnis bus išvystoma-

sis mokymas. Dėl šitos priežasties nepatariama išvystomojo mokymo apsunkinti per dideliu kalbingumu, ypač kai tenka formuluoti galutinas jo išvadas. Galutinos išvados yra gera suimti į tikslias ir trumpas formules, todėl kad jos sudaro tas naujas pažintis, kurios privalu pasisavinti. Kaip paaiškėjo iš mokymo bei mokymosi tarpsnių schemos, išvystomasis mokymas reiškiasi induktyviniu mąstymu, aptarimu, suskirstymu ir išvedžiojimu bei prirodinėjimu. Aišku, jog nerasime nė vieno dėstomo mokyklose dalyko, kuriame nerastų vietos viena kita išvystomojo mokymo priemonė. Taip indukcija, arba išvados, padarytos iš atskirų atsitikimų, apibendrinimas visiems galimiems atsitikimams, gali rasti plataus pritaikymo empiriniuose arba realiniuose dalykuose, kaip gamtos moksluose, geografijoje, istorijoje. Mokytojas, eidamas indukcijos keliu, paspiria mokinių mintį dalyvauti protavimo vyksme, šiuo atveju jis paspiria ją palyginti atskirus faktus ir įvykius ir iš jų padaryti apibendrintų išvadų. Šitas induktyvinis išvystomojo mokymo kelias gali būti taip pat pritaikytas kalbos mokslui, kai reikia iš atskirų pastebėtų atsitikimų išvesti bendra taisyklė. Sąvokos aptartis, kaipo išvystomojo mokymo priemonė, randa pritaikymo visuose dėstomuose dalykuose, nes žodžių ir dalykų aptartys neišvengiamos jokiame moksle. Žodžio aptartys turi ypatingos reikšmės mokslo terminologijai suprasti, kas nėra paskučiausias dalykas tiek moksle, tiek ir mokyme. Dalykų aptartys yra reikalingos, norint apie juos susidaryti aiškių bei tikslių sąvokų. Rašto tema yra kartais ne kas kita, kaip uždavinys aptarti kokį nors dalyką ir šitą aptarimą apginti išdėstymu. Suskirstymas turi išvystomojo mokymo lyties visur ten, kur yra daroma moksliška klasifikacija arba koks nors dalyko suskirstymas. Pavyzdžiui, rašto darbe tenka suskirstyti dalimis tema, kuri iš pradžios yra aptariama kaipo sąvoka. Išvedžiojimams bei išrodinėjimams, kaipo išvystomojo mokymo priemonėms,

ypač plačios dirvos pateikia matematika, fizika, kosmografija, ir todėl šitie dalykai turi ypač didelės reikšmės mokinių protinėms pajėgoms išvystyti. Mokinių protavimo iniciatyva, tikslumas ir objektyvumas išsidirba sąryšy su šitais mokslais ir todėl lengva suprasti, kiek svarbu yra jie tinkamai pastatyti mokykliniame lavinime. Bet iš kitos pusės, kadangi išvystomasis mokymas labiausiai prataria į žmogaus protą, dažnai neliesdamas jo valios ir jausmų, tai pergyvenimo momentas palyginti yra jame silpnas ir todėl jisai, kaipo auklėjimo priemonė, turi žymiai mažesnės reikšmės už tas mokymo lytis, kur, kaip kad vaizduojamajame ir aiškinamajame mokyme, pergyvenimo momentas yra stipresnis. Taip vaizduojamoji mokymo lytis, kad ir mažiau lavina protą, bet užtat labiau sujudina valią ir jausmus ir todėl, įpinta į lavinimo sistemą, gali turėti daugiau auklėjamosios įtakos. Tiek apie išvystomąjį mokymą.

Pagaliau telieka veikdomoji mokymo lytis, labiausiai atitinkanti pritaikomąjį mokymosi bei mokymo tarpsnį. Šitas paskutinis tarpsnis mokymosi atžvilgiu yra pritaikomasis vyksmas, pareinąs nuo sugebėjimo; ogi mokymo atžvilgiu jis yra veikdymas. Veikdyti, dar kartą primenu, yra daryti, kad kas veiktų, šiuo atveju, kad veiktų iš savęs pats mokinys. Veikdomoji ir bus mokymo lytis, su kurios pagalba mokytojas stengiasi paraginti mokinį savarankiškai dirbti. Pirmas tokio savarankiškojo veiklumo laipsnis bus paprastas įsigytų pažinčių pritaikymas naujiems atsitikimams, kas yra reikalaujama statomais mokiniams klausimais ir duodamais uždaviniais. Yra aišku, jog žmogaus pažintys bei sugebėjimai vien tada teturi tikros reikšmės, kai jis žino, kokiam galui jie tarnauja, ir kai jis nusimano, kaip jie gali būti panaudoti tiek teoriniams, tiek ir praktiniams tikslams. Žodžiu tariant, mokiniai privalo būti vedami nuo supratimo prie taikymo, juo labiau kad pritaikymas yra sykiu supratimo išbandymas ir sustiprinimas. Bet pritaikymas

neprivalo pasitenkinti vien teorinės pamokos sritimi. Iš pamokos ribų jis turi išeiti į platesnį gyvenimą. Tai reiškia, jog nepakanka, kad mokinys suimtų mokomąjį turinį vien savo atmintimi ir išreikštų žodžiu, bet dar reikia, kad jis patirtąją pažintį sugebėtų panaudoti bet kuriam naujam darbui arba šiaip jau praktiniam gyvenimui. Kitaip tariant, mokyklinis mokymas galutinoje savo išdavoje turi vesti mokinius nuo pamokų prie savarankiškos kūrybos ir tuo sudaryti tą tiltą, kuris turi sujungti mokyklą su gyvenimu.

Veikdomajame mokyme veikimo iniciatyva ir žymiausioji veiklumo dalis tarsi pereina nuo mokytojo prie mokinių. Mokytojas regimai pasilieka pasyvus, kad patys mokiniai nekliudomi galėtų išvystyti kuo daugiausiai aktyvumo. Faktinai mokytojas neprivalo būti pasyvus ten, kur yra aktyvūs patys mokiniai. Jo pasyvumas yra, kaip sakyta, regimas, iš tikrųjų jis yra aktyvus neregimu būdu. Visose kitose mokymo lytyse mokytojas yra regimai aktyvus ir visai regimomis priemonėmis veda mokymo darbą. Tuo tarpu veikdomojoje mokymo lytyje mokytojas yra regimai pasyvus, nors jo esamybė mokykloje turi kiekvienu laiku reikštis visai aktyviu ir sėkmingu vadovaujamuoju budėjimu. Norint parinkti atitinkamą pavadinimą mokytojo aktyvumui veikdomojoje mokymo lytyje, reikia pasakyti, jog tai yra įkvepiamasis vadovavimas. Moraliniu savo autoritetu, nuolatiniu tyliu budėjimu, įkvepiamaisiais patarimais, vedamaisiais klausimais mokytojas yra veikdomojo mokymo siela, kaip ir kiekvienoje kitoje mokymo lytyje. Tik čia jo aktyvumas įgauna kitokios lyties, todėl pati mokymo lytis išeina skirtinga. Iš kitos pusės, mokinių aktyvumas čia yra irgi kitoks negu kitose mokymo lytyse. Jei kitose mokymo lytyse mokinių aktyvumas yra neregimas, tai čia, atvirkščiai, jis įgauna regimos lyties. Taigi pasirodo, jog tada, kai mokytojas yra regimai aktyvus, mokiniai yra neregimai aktyvūs, ir atvirkščiai, kai mokytojas yra neregimai aktyvus, mokiniai yra regimai aktyvūs. Jei dabar regi-

mąjį aktyvumą pavadinsime darbo vardu, kuris jam iš tikro pridera, tai pamatysime, jog veikdomoji mokymo lytis kaip tik yra toji, kuri specialiai atitinka pagrindinį darbo principo reikalavimą. Darbo principas, kaipo reguliuojamasis principas išvystomajai pareigai, reikalauja, kaip žinome, savarankiškojo veiklumo iš mokinių. Ir štai toji mokymo lytis, kuri visai specialiu būdu tarnauja šitam reikalavimui patenkinti, ir yra veikdomoji mokymo lytis.

Čia ne pro šalį bus susekti, kokių sąlygų reikalauja veikdomoji mokymo lytis ir kokiems dalykams ji gali būti taikoma. Visų pirma privalu žinoti, jog mokinys tegali būti tikrai veiklus ir produktyvus tik tada, kai jis yra pagautas tiesioginiu dalyko įdomumu. Tiesioginis dalyku susidomėjimas, kaip žinome, yra tasai akstinas, kuris gali pajudinti reikiama pakraipa mokinio dėmesį ir šitą dėmesį laikyti ilgesnį laiką savo valdžioje. Susidomėjimas tiesioginiu dalyko įdomumu ir savaimingas dėmėjimasis, juo paremtas, yra dvi pirmutinės sąlygos veikdomajai mokymo lyčiai. Suprantama, kodėl jos yra reikalaujamos. Susidomėjimas tiesioginiu dalyko įdomumu ir savaimingas dėmėjimasis sudaro žmogui nuotaikos, geriausiai pritinkančios džiaugsmingam veikimui. Dalyko įdomumas jau yra žmogui tam tikra vertybė, kuriai jis noriai ryžtasi padėti tam tikrų pastangų ir visų pirma pastangų sutelkti savo dėmesį. Ir štai sąmonė, jog siekiamas dalykas yra tikra vertybė, yra viena iš sėkmingo veikimo sąlygų. Kai susidomėjimas nėra paremtas tiesioginiu dalyko įdomumu ir kai dėmesys nėra savaimingas, veikimas nėra nei tiek lengvas, nei tiek džiaugsmingas ir todėl nėra tiek pat sėkmingas.

Šalia susidomėjimo ir dėmėjimosi trečia sąlyga veikdomajam mokymui yra didžiausias vaizdumas. Yra žinoma iš psichologijos, kad mūsų vaidiniai turi veikiamosios arba judinamosios galios. Todėl juo ryškesnis yra vaidinys, juo daugiau galios jis turi sujudinti mus ir paspirti prie veikimo. Reikia net pažymėti, jog domėjimosi bei dėmėjimosi

įtampa yra tiesioginiame santykyje su dalyko vaizdumo laipsniu. Štai kodėl veikdomoji mokymo lytis dažniausiai yra derinama su vaidinamąja mokymo lytimi ir kodėl darbo principas yra statomas į sąryšį su vaizdumo principu.

Ketvirta veikdomojo mokymo sąlyga yra metodologinis mokinių paruošimas savarankiškajam veiklumui, nukreiptam į tam tikrą konkretinį uždavinį. Jei mokiniai nėra visai pasiruošę kokiam nors darbui, tai, aiškus dalykas, šito darbo išdavos bus tiek menkos ir pripuolamos, kad iš jo atlikimo maža gali būti naudos, palyginus su prarastu laiku, išeikvota energija. Užtat jei mokytojas savo laiku yra suteikęs mokiniams metodologinių nurodymų ir šiaip jau paruošęs juos sumanytam uždaviniui, pats darbas bus sykiu ne per sunkus, džiaugsmingas, sėkmingas tiek laiko, tiek ir energijos atžvilgiu.

Sąryšy su metodologiniu pasiruošimu stovi penkta sąlyga, būtent, kad darbo uždavinius renkant būtų išlaikomas nuoseklus pažangumas, t. y. kad darant kokį darbą įgytos jau anksčiau pažintys tarnautų prielaidomis, kuriomis remiantis galima būtų išspręsti uždavinį ir prieiti naujų išdavų. Jei tokio nuoseklaus pažangumo nesama tarp įgytų jau pažinčių ir įgyjamų darbe ar patyrime pažinčių ar sugebėjimų, vykdomoji mokymo lytis negali būti laikoma vykusia bei tikslinga. Pagaliau šešta sąlyga yra kuriamosios iniciatyvos buvimas. Nesant kuriamosios iniciatyvos galima įsiminti mechaniniu būdu atskirų žinių, pakartoti šabloniškai įgytų žinių ir sugebėjimų pritaikymą, bet norint, kad mokinių darbas turėtų randamosios reikšmės arba suteiktų jiems pažinčių ar sugebėjimų, kurių jie dar neturi, reikia, kad jie pasižymėtų mažesne ar didesne nuosava iniciatyva. Veikdomoji mokymo lytis ir rūpinasi visomis galimomis priemonėmis išvystyti kuriamąją mokinių iniciatyvą, kadangi kuriamoji iniciatyva ir yra toji pedagoginė vertybė, kuri sudaro tiltą tarp mokyklos ir gyvenimo.

Kuriamoji mokinių iniciatyva turi augti sulig tuo, kaip einama nuo darbo tikslo nustatymo prie priemonių parinkimo ir nuo priemonių parinkimo prie uždavinio atlikimo. Veikdomajame mokyme mokiniai privalo jau dalyvauti darbo tikslą renkant, nes jie privalo pratintis sąmoningai statytis tikslus ir jų siekti. Be to, pasistatytas tikslas yra stipriau siekiamas negu tikslas, kieno kito primestas. Daugiau iniciatyvos mokiniai turi parodyti priemonių parinkime, nes priemonių parinkimas sudaro, taip sakant, paruošiamąjį uždavinio išsprendimo tarpsnį. Ogi daugiausiai iniciatyvos reikalaus iš jų, žinoma, pats darbo atlikimas arba uždavinio išsprendimas. Sulig tuo, kaip auga mokinių iniciatyva, mokytojo regimas aktyvumas atitinkamai turi mažėti. Tiesioginiai mokytojo nurodymai turi užleisti vietą laisviems pasitarimams su juo, jo vedamiesiems klausimams, kurie paspirtų patį mokinį surasti atsakymą arba atlikti praktinį uždavinį ar konkretinį darbą. Apskritai veikdomajame mokyme pamokomasis mokytojo pasikalbėjimas turi tikslą pripratinti mokinius statytis klausimų, telkti dėmesį, kur to reikalauja darbo tikslas arba klausimo prasmė, ir save kontroliuoti darbe.

Lieka dar trumpai nusakyti, kur gali būti taikoma veikdomoji mokymo lytis. Aišku savaime, jog plačiausiosios dirvos šita lytis randa pritaikomajame mokymosi bei mokymo tarpsnyje, bet tai nereiškia, kad kituose psichologiniuose pasisavinimo tarpsniuose šita lytis negali turėti vietos. Tiek juslinio patyrimo, tiek ir protinimo supratimo tarpsnyje veikdomoji mokymo lytis gali turėti vietos greta su kitomis mokymo lytimis, mažiau ar daugiau šituos tarpsnius atitinkančiomis. Nesunku įsitikrinti, jog savarankiškojo veiklumo gyvenimas reikalauja iš subrendusio žmogaus fiziniu, protiniu, doriniu, estetiniu ir religiniu atžvilgiu. Todėl nėra tokios gyvenimo srities arba tokios žmogaus galios, kuri negali būti veikdoma heuristiniu, arba randamuoju, būdu.

Dėl šitos priežasties tiek mokomosios medžiagos patyrime, tiek ir jos supratime, nekalbant jau apie pritaikymą, kuris galima iš jos padaryti, veikdomoji mokymo lytis gali reikštis mokykloje tokiais savarankiškais mokinių veiksmais, kokiais, pavyzdžiui, yra savaimingas veizdėjimas, domėjimasis, palyginimas, bandymas, pergyvenimas, eksperimentavimas, atvaizdavimas, kuriamasis darbas ir t. t. Taip įgyjant naujų vaidinių, mokiniams privalu visų pirma panaudoti tuos savo patyrimus, kurie jiems yra savaime susidarę gyvenime ir mokykloje. Tik šalia veizdėjimo jie turi domėtis su sutelktu dėmesiu ir giliai pergyventi patyrimą. Ekskursijos, įvykių pastebėjimas ir registravimas, dalyvavimas visokių rūšių naudinguose namų ir mokyklos darbuose, rankų darbas, dalyvavimas fizikos, chemijos, biologijos eksperimentavimuose, – visa tai suteikia mokiniams vaidinių, savarankiškai įgyjamų ir savaimingai pergyvenamų pagal veikdomąjį mokymą.

Veikdomuoju mokymu einant toliau, kyla reikalas suderinti naujai įgytos pažintys su senais patyrimais pagal apercepcijos dėsnius. Šitam reikalui tarnauja įvairūs reiškimosi būdai, kaip išsireiškimas žodžiu, piešimas, lipdymas, dramatinis atvaizdavimas ir t. t. Visi atvaizdavimo būdai, ar tai bus pasakojimai, ar rašto darbas, ar meno bandymas, ar rankų kūrinys, ar mimikos išraiška, reikalauja susigyvenimo su atvaizduojamu vaidiniu ar idėja ir sykiu sugebėjimo savarankiškai reikštis, pasiremiant įgytu patyrimu ar laimėta pažintimi. Vedama tarp mokinių diskusija yra irgi veikdomojo mokymo apraiška, kuri labiausiai tarnauja protavimo tikslui ir todėl veda prie geresnio susipratimo. Iš čia matyti, jog veikdomasis mokymas gali būti pritaikytas mažesniu ar didesniu laipsniu kiekviename psichologiniame pasisavinimo tarpsnyje, nors jis ypač ir visų pirma pritinka pritaikomajam tarpsniui.

Esame perėję mokymo lytis, kurios gana griežtai atitin-

ka psichologinius mokymosi bei mokymo tarpsnius. Kaip matėme, empirinį arba patirtinį tarpsnį atitinka vaidinamoji mokymo lytis, kuri yra rodomoji išviršinių juslių atžvilgiu ir vaizduojamoji išvidinių jauslių atžvilgiu. Racionalinį, arba protautinį, tarpsnį atitinka, nominalinio supratimo atžvilgiu, aiškinamoji lytis, ogi realinio supratimo atžvilgiu – išvystomoji lytis. Pritaikomąjį tarpsnį atitinka veikdomoji lytis, kuri, nuosekliai išeidama iš pritaikymo ribų, veda prie kūrybos, paremtos laisva iniciatyva. Pigu yra įspėti, jog lavinimo darbe įvairiuose mokymo dalykuose įvairiai gali būti derinamos kelios ar net visos mokymo lytys, panašiai kaip juose įvairiai gali būti derinami psichologiniai pasisavinimo momentai. Kadangi realiniuose dalykuose vyrauja patirtinis momentas, tai aišku, jog iš mokymo lyčių bus čia vyraujanti vaidinamoji, tiek rodomoji, tiek ir vaizduojamoji. Toliau, kadangi idealiniuose dalykuose vyrauja protautinis momentas, tai aišku, jog iš mokymo lyčių bus čia vyraujančios aiškinamoji ir išvystomoji lytis. Pagaliau, kadangi meniškuose sugebėjimuose vyrauja pritaikomasis momentas, tai aišku, jog iš mokymo lyčių bus čia vyraujanti veikdomoji lytis. Nereikia tačiau tai suprasti taip, tarsi vyravimas būtų išskiriamasis viešpatavimas. Kiekvienoje dalykų grupėje visuomet bus derinamos ta ar kita proporcija įvairios mokymo lytys. Iš čia savaime suprantama, jog jokiai mokymo lyčiai negalima teigti išskiriamųjų teisių lavinimo vyksme. Tuo tarpu negalima pasakyti, kad pedagogų šališkumas niekados nesireiškia tokiu ekskliuzyvizmu. Kai buvo madoje vaizdumo principas ir kai jis iš tikro buvo pedagoginės pažangos obalsiu, ne kartą einančių inercijos pakraipa žmonių buvo manyta, jog vaizduojamoji mokymo lytis yra svarbiausias lavinimo dalykas. Vaidinamoji mokymo lytis yra svarbi, kadangi ji išvysto žmogaus jusles bei jausles, kurios pateikia žmogaus psichikai konkretinių davinių. Tai yra tie daviniai, kuriais pasigavęs žmogaus pro-

tas tegali atlikti tiesioginį savo uždavinį. Bet kaip tik todėl juslių išlavinimas ir konkretinių davinių įsigijimas nėra dar sau tikslas ir todėl irgi vaizduojamoji mokymo lytis negali būti nei vienintelė, nei pagrindinė mokymo darbe, nors ji iš tikro yra grindžiamoji. Jei būtų kitaip, tai instinkto vedamas gyvulys arba laukinis žmogus būtų idealu lavinimui, nes yra žinomas dalykas, kad gyvulys arba net laukinis žmogus juslių išlavinimu pralenkia kultūringą žmogų. Tuo tarpu kraštutinis pedagoginis realizmas kartais apie tai pamiršta.

Buvo taip pat laikai, kai manyta, jog aiškinamoji ir išvystomoji mokymo lytys yra vienintelės arba bent tos, kurios turi būti praktikuojamos mokyklose. Tai buvo viduramžiuose, kai, iš vienos pusės, filosofija, o iš antros pusės, matematika, radusios išraiškos tame, kas vadinta *trivium et quadrivium*, viešpatavo anų laikų lavinime. Aiškinamoji bei išvystomoji mokymo lytys miklino tuomet kalbos galią ir žmogaus protą be tinkamos atodairos, iš vienos pusės, į vaizdumo, o iš antros pusės, į savarankiško veiklumo principus. Šitas vienašališkumas turėjo būti paskui brangiai apmokėtas, kai laikai iškėlė lavinimui kitokių reikalavimų.

Pagaliau mūsų laikais plinta sąryšy su darbo principu vienašališkas pasitikėjimas veikdomąja mokymo lytimi ir palinkimas matyti joje išgelbėjimo priemonę prieš visus ikišiolinio ugdymo nepasisekimus. Šita pakraipa eina, pavyzdžiui, amerikoniškas aktyvizmas, kuris yra kraštutinė, bet nuosekli kapitalistinio individualizmo išdava. Nuolatinė konkurencija arba lenktyniavimas reikalauja dviejų pagrindinių sąlygų: asmens veiklumo ir neribojamai kylančios produkcijos arba gamybos. Asmens veiklumo primatas ir nenuilstama gamyba – štai du dalyku, kuriuodu simptomingu būdu riša amerikoniškąjį aktyvizmą su darbo mokykla, t. y. mokykla, kur darbo principas,

pasidaręs inercingos pažangos obalsiu, vienašališkai realizuojamas veikdomojoje mokymo lytyje. Nesunku net numatyti aplamais bruožais, kokiai iš eilės vienašališkai pakraipai bus lemta įsigalėti, kai darbo principas, laimėjęs tai, kas jam iš tikro pridera, iššauks reakciją prieš savo ekskliuzyvinę inerciją arba vienašališkumo linkmę. Prieš kraštutinį aktyvizmą tegali kilti reakcijos vien iš kraštutinio pasyvizmo arba kvietizmo pusės. Iš kraštutinių Vakarų amžinas žmonijos pasiilgimas bus atkreiptas į kraštutinius Rytus, kur indiškas kvietizmas sudaro priešenybę amerikoniškajam aktyvizmui. Kai bus įsitikrinta, jog inercingas asmens veiklumas neatneša žmogui tikro išganymo ir jog nuolat auganti gamyba, sotindama padūkusius kūno geidulius, vis labiau alkina žmogaus dvasią, žmonės vėl pasiilgs rimties, veizdėjimo, stoiškosios abnegacijos ir ims remti vienašališkąją pakraipą, kuri darys atitinkamų pažadų. Simptomingą apraišką todėl sudaro pastebimas dabar Amerikoje susidomėjimas ilsėjimosi teorija, paimta iš indų patyrimų.

Paedagogia perennis, trunkanti per amžius pedagogika, atremta, iš vienos pusės, į *philosophia perennis*[25], o iš antros pusės, į pilnutinio ugdymo idealą, vienintelė tegali išlaikyti pusiausvyrą nuolatinėse vienašališkų pakraipų varžytinėse. Kiekviena dalinė pažanga privalo turtinti jos sintetinę sistemą, bet joks vienašališkumas negali joje įsigalėti, nes tai reikštų nei mažiau ir nei daugiau kaip šitos trunkančios per amžius pedagogikos panaikinimą.

Esu kiek nutolęs nuo mūsų tiesioginio dalyko, bet nenorėjau praeiti tylomis gerą progą iškelti aikštėn pagrindinę žymę pedagogikos, kuri turi būti *paedagogia perennis*. Šitos žymės šviesoje ypač bus aišku, jog visos mokymo lytys turi savo prasmę bei reikšmę lavinimo vyksme ir jog jos tinkamai privalo būti derinamos lavinimo darbe. Rodomoji lytis išvysto mūsų išviršines jusles; vaizduojamoji – išvidines jus-

les, tarp kitko vaizduotę ir jausmus. Aiškinamoji lytis, kaipo filologinė egzegezė, suteikia to išlavinimo, kuris yra surištas su knygos kultūra; išvystomoji lytis lavina ypač protinę galią, kuri suteikia žmogui intelektualinio apsisprendimo, taip svarbaus visam jo gyvenimui. Veikiamoji lytis išvysto žmoguje pritaikomuosius ir kuriamuosius sugebėjimus ir dargi ypač lavina žmogaus valią ir tvirtą individualybę. Visos sykiu auklėja ir lavina pilnutinį žmogų; bet atmeskime iš jų bent vieną, ir ugdomo žmogaus harmonija mažiau ar daugiau bus apardyta.

Mokymo būdai

Nuo mokymo lyčių turime eiti prie mokymo būdų. Tarp mokymo lyčių ir būdų, kaip jau buvo sakyta, yra to skirtumo, jog mokymo lytys yra vykdomosios mokymo priemonės, turinčios santykio su psichologiniais pasisavinimo tarpsniais, tuo tarpu mokymo būdai imami be sąryšio su bet kuriuo psichologiniu tarpsniu. Mokymo būdai yra tad tos mokymo priemonės, kurios išeina aikštėn kaipo išviršinės lavinamojo darbo apraiškos. Jie galima suskirstyti į: 1) tiesioginius ir 2) netiesioginius. Tiesioginiai mokymo būdai bus: a) nuotakus dėstymas, b) rašto ir namų darbai ir c) kontroliavimas. Visų šitų mokymo būdų pagrindines savybes ir turėsiu trumpai nusakyti.

Nuotakus dėstymas yra tasai mokymo būdas, be kurio negali apsieiti joks gerai sutvarkytas tiek mokslinis, tiek ir privatinis lavinimas. Kai kurios mokymo lytys, kaip pasakojimas, aprašymas, nusakymas, filologinis aiškinimas, išvystymas, ypač daug reikalauja nuotakaus dėstymo, tuo tarpu kitos dėstymo lytys reikalauja jo mažiau arba gali visai apsieiti be jo. Todėl irgi vienuose dalykuose nuotakus dėstymas turi daugiau, kituose mažiau pritaikymo. Pavyzdžiui, religija, istorija, geografija reikalauja ilgesnio nuotakaus dėstymo

kaip kad kiti dalykai. Tačiau nuotakaus dėstymo ilgumas ir dažnumas pareina ne tik nuo dėstomojo dalyko ypatybių, bet ir nuo mokinių amžiaus bei pasiruošimo. Juo jaunesni yra mokiniai, juo trumpiau gali trukti nuotakus dėstymas, nes vaikų dėmesys palyginti greičiau silpsta kaip kad daugiau paūgėjusių jaunuolių. Todėl jauno amžiaus mokiniams nenutrūkstamas dėstymas gali būti trumpas ir dažniau pakeičiamas kitais mokymo būdais, pavyzdžiui, klausinėjimu arba mokinių atpasakojimu. Be to, nenutrūkstamas arba nuotakus dėstymas, kaipo nekliudomas pašaliniais paaiškinimais, suponuoja, kad mokiniai yra tinkamai pasiruošę jo klausyti ir turi visas reikiamas jam žinias.

Du klausimu ypač yra svarbu mokytojui išaiškinti apie nuotakų dėstymą: 1) kokiose aplinkybėse nuotakus dėstymas privalo būti taikomas mokyme ir 2) kokios yra gero nuotakaus dėstymo savybės. Tiriant pirmąjį klausimą visų pirma tenka konstatuoti, jog nuotakus dėstymas yra viena iš pažinčių teikimo priemonė. Tai nereiškia, jog nuotakus dėstymas nepildo išvystomosios pareigos. Jei, pavyzdžiui, jis tarnauja išvystomajai mokymo lyčiai, tai aišku, jog, versdamas mokinius nuosekliai dirbti savo protu, jis išvysto sykiu jų protinę galią. Vis dėlto lieka tikra, kad nuotakus dėstymas visai natūraliai randa vietos visur ten, kur privalu perteikti pažinčių, kurių mokiniai negali įgyti nei vaizdžiu domėjimusi, nei nuosekliais išvedžiojimais iš įgytų anksčiau pažinčių, nei iš heuristinio klausinėjimo, kuris jiems yra mokytojo taikomas, nei nuosavu veiklumu veikdomojoje mokymo lytyje. Tarp kitko nuotakus dėstymas privalo būti taikomas dalykams, kuriuose pačių mokinių domėjimasis bei dėmėjimasis dėl kokios nors priežasties negali turėti vietos. Pavyzdžiui, pasakojimas apie buvusią istorijos gadynę arba apie tolimus kraštus negali būti visai atstotas jokiais kitais mokymo būdais. Bet kartais nuotakus dėstymas privalu vartoti mokyme net tada, kai tas pats rezultatas galėtų būti pasiektas kito-

kiais būdais, pavyzdžiui, heuristiniu klausinėjimu arba veikdomuoju mokymu. Tai atsitinka kaip tik tada, kai pastarieji būdai reikalauja neproporcionaliai daug pastangų ir laiko. Tai ypač dera laikyti atmintyje darbo principo vykdytojams, nes pasidavus pakraipos inercijai ir tepripažįstant vien veikdomąją mokymo lytį ir heuristinį randamąjį metodą lengvai galima be reikalo sugaišinti daug mokinių laiko ir energijos ir nepasiekti tų rezultatų, kurių galima būtų pasiekti sumaniai derinant įvairius mokymo būdus. Nuotakus dėstymas yra neišvengiamas dar ir tada, kai esama reikalo pateikti mokiniams gerai sutvarkytą visumą, pavyzdžiui, tikslu sutraukti krūvon žinias, įgytas heuristinio klausinėjimo išdavoje. Šituo atveju nuotakus nenutrūkstamas dėstymas negali būti sėkmingai atstotas kitais mokymo būdais. Pagaliau nuotakus dėstymas yra nepamainomas, kai esama reikalo sužadinti mokiniuose gyvesnių jausmų, tvirtesnių pasiryžimų ir šiaip jau emocijos, reikalingos auklėjamajam lavinimui. Štai svarbesnės aplinkybės, kuriose nuotakus dėstymas privalo būti taikomas mokyme.

Einant prie gerų nuotakaus dėstymo savybių nustatymo, reikia pirmiausia pažymėti, bendrai tariant, jog nuotakus dėstymas privalo būti pritaikytas aplinkybėms, kurios buvo ką tik nurodytos. Todėl nuotakus dėstymas visų pirma privalo būti neišvengiamas ir tikslingas. Nedera, pavyzdžiui, dėstyti to, kas lengvai gali būti pačių mokinių susekta arba kas gali būti lengvai patirta nuosavu domėjimusi. Turinio atžvilgiu dėstymas privalo būti gerai sutvarkytas į vieningą visumą. Be šitokios visumos negali būti nuotakaus dėstymo. Šiuo atžvilgiu yra svarbus lengvas dėstymo apžvelgiamumas. Savo lytimi dėstymas privalo būti ryškiai vaizdus ir lengvai suprantamas. Vaizdumo ir nuoseklaus pažangumo principas palaiko čia savo reikalavimus. Savo tonu ir tempu dėstymas turi būti gyvas, bet ne skubus. Gyvumas ypač turi tarnauti reikiamai emocijai sužadinti. Kalbos ritmas, pergy-

venimo įtampa, balso sugestyvinis kaitaliojimas – visa tai gali turėti reikšmės tiek auklėjimo, tiek ir lavinimo atžvilgiu. Reikia sergėtis per skubaus dėstymo, juo labiau kad girdimoji atmintis pasitaiko pas mokinius rečiau negu regimoji ir yra dargi mažiau sėkminga. Nuotakus dėstymas neprivalo būti per ilgas tiek mokinių amžiaus bei pasiruošimo, tiek ir dėstomosios medžiagos atžvilgiu. Dėstomosios medžiagos atžvilgiu nuotakus dėstymas yra per ilgas, kai jis trunka ilgiau negu tai yra reikalinga tam tikram jos kiekiui, kitaip jis tampa mokiniams nuobodus. Pagaliau priminsiu dar šia proga, jog mokytojas kaip kad visiems kitiems mokymo reikalams, taip ir nuotakiam dėstymui turi specialiai ruoštis, kad galėtų apvaldyti dėstomąją medžiagą ir laisvai jaustis pačiu dėstymo momentu. Nesurištas su užrašais ir nepriverstas dirbti sunkų protinį darbą jis tokiu atveju turi galimybės visą savo dėmesį kreipti į dėstymo ypatybes, kontroliuoti savo balsą, tarseną ir kalbos taisyklingumą, griebtis iškalbos ir mimikos ir sykiu laikyti savo akivaizdoje visą klasę ir kontroliuoti savo dėstymo išdavas. Kaipo taisyklę galima laikyti reikalą dėstymui pasibaigus patikrinti jo išdavas paklausais arba mokinių atpasakojimais. Kai mokiniai žino, jog jie bus kontroliuojami, kiek jie yra supratę ir pasisavinę dėstomąjį turinį, jų dėmesys yra palaikomas, be kitų tiesioginių akstinų, dargi šitos drausmės priemone.

Kitą mokymo būdą sudaro atskiri arba sporadiniai, t. y. daromi priepuoliais, protarpiais, aiškinimai. Šitie aiškinimai, labai plačiai suprantami, reikia skirti nuo aiškinamosios mokymo lyties, kuri yra iš tikrųjų filologinė egzegezė tiek lingvistiniu, tiek ir literatūriniu atžvilgiu. Kai kalbama apie sporadinius aiškinimus, aiškinimo terminas imamas daug plačiau. Būtent, šituo vardu pareiškiamas mokymo būdas, priešingas nuotakiam dėstymui. Iš kitos pusės, aiškinamoji mokymo lytis gali reikštis tiek nuotakiu dėstymu, tiek ir atskirais aiškinimais. Daromi protarpiais atskiri arba

pavieniai aiškinimai kaip tik reiškia, kad tai yra mokymo būdas, kuris nėra taikomas sistemingai visumai, netrunka ilgai ir mažesniais ar didesniais protarpiais pasitaiko tarp kitų mokymo būdų. Atskiri paaiškinimai turi net papildomosios pareigos kitų mokymo būdų atžvilgiu, nes jų pasigaunama ten, kur kiti būdai tampa nepakankami dėl savo neaiškumo ar sunkumo. Tiriant atskirų aiškinimų klausimą, reikia ypač atsižvelgti į tai, kada ir kaip jie privalo būti daromi. Yra savaime suprantama, jog joks dėstomasis dalykas negali apsieiti be paaiškinimų. Bet tai nereiškia, jog atskiri aiškinimai gali būti daromi bet kuriuo metu be jokios tvarkos, t. y. vien pripuolamai. Paaiškinimai juk gali būti daromi pamokai prasidedant, jai einant ar jai baigiantis. Kaip jau žinome iš kur kitur, pirmieji bus paruošiamieji, pastarieji – sekamieji arba atbaigiamieji; paaiškinimai, daromi pamokai einant, bus įterpiamieji. Visos paaiškinimo rūšys turi savo teisių, atsižiūrint į tai, kokiam tikslui jos tarnauja. Paruošiamieji aiškinimai paruošia mokinius dėstymui suprasti arba savarankiškam darbui atlikti, ar uždaviniui išspręsti, arba net kokiam kitam tikslui. Tai yra viena iš svarbiausių paaiškinimo rūšių ir todėl privalo būti mokytojo ypatingai bojama.

Įterpiamieji paaiškinimai daromi tada, jei jie yra reikalingi pamokos eigoje ir jei jie negali būti padaryti nei pamokos pradžioje, nei pamokos gale. Pavyzdžiui, jei kyla reikalas *hic et nunc*[26] paaiškinti žodžio prasmę arba kokio nors fakto reikšmę, tai paaiškinimas gali būti trumpai daromas, nenukrypstant į šalį, pamokos eigoje. Daryti tokie paaiškinimai pradžioje arba atidėti į galą netikslinga todėl, kad smulkmenos tegali būti suprastos ir pasisavintos vien sąryšy su ta visuma, kurios dalį jos sudaro. Tai yra paprastas psichologinis asociacijos dėsnis.

Atbaigiamaisiais paaiškinimais paprastai daroma pamokomosios išvados, įvairūs pritaikymai, kurie yra naudingi

ir darytini sąryšy su pamokos turiniu, bet kurie nedera daryti nei jos pradžioje, nei jos vidury. Taigi mokytojui privalu nusimanyti, kokiu metu ir kokių paaiškinimų reikia daryti sąryšy su mokymo pradžia, eiga ir pabaiga. Jei mokytojas neskirs trijų pagrindinių paaiškinimo rūšių ir maišys paaiškinimus be jokios tvarkos ir atodairos į momento reikalavimus, jo mokyme negalės būti reikiamos tvarkos.

Ne mažiau svarbu nusimanyti, kaip privalu daryti įvairūs paaiškinimai. Paaiškinimų reikalas, jų platumas, lytis ir kitos jų savybės pareina ne tik nuo aiškinamojo dalyko, bet taip pat nuo pačių mokinių, būtent nuo jų pasiruošimo, jų išsilavinimo ir jų gabumų. Su visu tuo negalima nesiskaityti, norint padaryti paaiškinimą tinkamu būdu. Visų pirma paaiškinimai privalo būti daromi griežtoje priklausomybėje nuo mokinių išsilavinimo ir intelektualinių gabumų. Mokytojas turi todėl nuolatos lyginti dėstomojo dalyko sunkumą su mokinių pasiruošimu. Kai pirmasis viršija pastarąjį, kyla reikalas suteikti paaiškinimo, kad dalyko sunkumas ir mokinių pasiruošimas prilygtų vienas antram. Iš čia aišku, jog juo menkesnis yra mokinių pasiruošimas ir juo menkiau jų einamas kursas, juo daugiau paaiškinimų tenka mokytojui daryti, norint pažengti pirmyn. Turint galvoje šitą pagrindinį paaiškinimo tikslą, t. y. išlyginti santykį tarp dalyko sunkumo ir mokinių paruošimo tolimesnės pažangos reikalui, nesunku išvengti nereikalingų arba per plačių paaiškinimų. Paaiškinimas, išeinąs iš tikro reikalo ribų, lengvai gali imti kliudyti mokymui, būtent, išsilenkdamas iš tiesioginio dalyko, jis gali sutrukdyti normalią mokymo eigą. Bendra tad taisykle reikia laikyti reikalavimas, kad paaiškinimai būtų daromi tik tiek, kiek jie yra būtinai reikalingi, ir tik tose ribose, kurios atitinka atsitikimo ypatybes ir mokinių reikalus. Žodžiu tariant, paaiškinimai privalo būti išmintingai lakoniški. Tai yra visai natūralu, atsiminus, jog atskiri paaiškinimai sudaro priešenybę nuo-

takiam dėstymui. Kai paaiškinimas pasidaro ilgas, jis išsivysto į nuotakų dėstymą; tačiau šito jau laikyti natūraliu ir tikslingu dalyku negalima, nes paaiškinimų ir nuotakaus dėstymo uždaviniai yra skirtingi. Prie to, kas buvo pasakyta apie atskirus paaiškinimus, pridėsiu dar, jog atskiri paaiškinimai, kad ir daromi protarpiais ir atskirais klausimais, vis dėlto privalo tarnauti didaktinės visumos reikalams. Kiekvienas dalykas gali duoti progos įvairių įvairiausiems aiškinimams, kurie galėtų išsivystyti į nenutrūkstamą dėstymą apie dalykus, šiaip ar taip surištus su pagrindiniu dalyku. Tai tačiau būtų chaotinis mokymas, nesuvaldytas viena bendra mintimi ir nepakreiptas į vieną bendrą tikslą. Kiekvienas konkretinis mokymas arba atskira pamoka siekia vieno pagrindinio tikslo ir todėl tiek jos visuma, tiek ir atskiros dalys privalo būti nuolatos stumiamos prie šito tikslo. Tas pats reikalavimas turi galios ir atskiriems paaiškinimams. Pagaliau lengva įspėti, jog, kaip kitiems galams, taip ir paaiškinimams mokytojas turi iš anksto pasiruošti ir tiksliai apmąstyti, kas privalu paaiškinti, kuriuo momentu geriausia tai padaryti ir kokiomis priemonėmis tinkamiausia tai atsiekti. Tiek apie atskirus arba sporadinius paaiškinimus.

Klausinėjimas sudaro trečiąjį tiesioginio mokymo būdą. Jis sykiu su nuotakiu dėstymu sudaro dvi pagrindines tiesioginio mokymo rūšis. Dažnai nuotakus dėstymas baigiasi paklausais, ir atvirkščiai, dažnai klausinėjimas baigiasi ilgesnės ar trumpesnės santvarkos išdėstymu. Klausinėjimas, kaip rodo pats žodis, susideda iš ištisos klausimų arba paklausų eilės. Norint išaiškinti klausinėjimą kaipo atskirą mokymo būdą, reikia iš eilės išaiškinti paklauso esmę, rūšis, pedagogines savybes ir vartojimo sąlygas bei būdą. *Paklausas yra nepilnas spręsmas pilname sakinyje.* T. y. gramatikos atžvilgiu paklausas yra užbaigtas sakinys, ogi logikos atžvilgiu – neužbaigtas spręsmas. Paklausui, neuž-

baigtam spręsmui, trūksta arba pamato, arba tarinio, arba artimesnio aptarimo vienam iš jųdviejų. Paklausas kelia reikalavimą papildyti šitą trūkumą atsakymu ir tuo priverčia mintį sukrusti. Taigi paklausas yra reikalavimas papildyti atsakymu nepilną spręsmą, išreikštą klausiamuoju sakiniu. Iš čia matyti, jog mažesniu ar didesniu laipsniu kiekvienas paklausas priverčia mokinio mintį aktyviai dirbti ir mažiau ar daugiau savarankiškai reikštis atsakymu.

Tačiau reikia skirti visą eilę paklausų rūšių, kurios skiriasi savo ypatybėmis ir pedagogine reikšme. Visų pirma yra įvedamųjų, lydimųjų ir sekamųjų paklausų pagal tai, ar paklausai pamoką pradeda, ar lydi jos eigą, ar ją atbaigia. Įvedamaisiais paklausais mokytojas gali turėti dvejopo tikslo; jais jis arba žadina mokiniuose susidomėjimą dėstymu, kuris privalo būti padarytas, arba patiria, kokio gali būti nuoseklaus sąryšio tarp įgytų anksčiau pažinčių ir naujai dėstomo dalyko. Taigi įvedamieji paklausai, iš vienos pusės, žadina mokiniuose susidomėjimą ir juos paruošia naujai pamokai, iš antros pusės, jie suteikia mokytojui orientacijos apie tai, kaip senos pažintys gali būti suderintos aperceptyviniu būdu su naujai teikiamomis arba patiriamomis. Lydimieji paklausai savo ruožtu gali būti dvejopos rūšies. Jie gali kreipti dėmesį į mokomąjį dalyką, t. y. į objektą, arba į tą vidaus darbą, kurį atlieka pats mokinys pamokos eigoje, t. y. į subjektą. Pirmosios rūšies paklausai yra nagrinėjami, nes jie priverčia mokinių dėmesį nagrinėti mokomąjį dalyką dalimis domėjimosi tikslu. Antrosios rūšies paklausai yra išvystomieji, nes jie iš atskirų pastebėjimų išvysto mažesnę ar didesnę visumą, iš atskirų apraiškų – taisyklę, o iš kitos pusės, taisyklę taiko pavyzdžiams; pagaliau jie traukia atskiras pažintis į vieną sistemą, koncentruoja smulkmenas apie pagrindinį dalyką. Pastaroji išvystomųjų paklausų grupė sudaro koncentruojamuosius arba telkiamuosius paklausus, nes jie suteikia visumą arba sutelkia atskiras pažintis.

Išvystomieji paklausai, lydį pamokos eigą, sudaro, galima sakyti, svarbiausią paklausų rūšį; jais mokiniai intensyviai yra verčiami dirbti savo protu, jais yra rasdinamos naujos pažintys iš seniau įgytų arba sykiu patiriamų empiriniu būdu. Sekamieji arba atbaigiamieji paklausai daromi, kai pamokos dėstomoji arba randamoji dalis yra jau pabaigta ir kai mokytojui tenka pasitikrinti, ar jis yra gerai suprastas ir kaip apskritai naujos pažintys yra pasisavintos. Jei jie seka pačioje pamokos pabaigoje, jais norima sustiprinti pateiktas žinias, pagilinti ir papildyti jų supratimą ir įpratinti jas taikyti naujiems atsitikimams.

Bet klausinėjimas gali būti daromas ir sąryšy su viena kuria pabaigto kurso dalimi tikslu pakontroliuoti mokinių žinias ir įsitikrinti jų mokymosi sėkmingumu. Tuomet sekamasis klausinėjimas yra ne kas kitas, kaip kvotimas arba egzaminas. Tikrai sakant, kvotimas išeina iš tiesioginio mokymo ribų ir įeina į vieną netiesioginio mokymo būdą, kuris vadinamas kontroliavimu. Taigi sekamasis klausinėjimas skiriasi pagal tai, kokioje rolėje išeina daraš paklausus asmuo – mokytojo ar kvotėjo egzaminatoriaus.

Yra ir paklausų suskirstymų, atremtų į kitokius antraeilius suskirstymo pagrindus. Pavyzdžiui, galima paklausai skirstyti į abejingus ir vedamuosius. Abejingas paklausas yra statomas taip, kad klausinėjamas asmuo negauna jokių nurodymų, kad ir netiesioginių, kokia pakraipa privalu eiti, norint rasti atsakymą. Vedamasis paklausas savo pastatymu tarsi veda klausiamąjį asmenį prie atsakymo, t. y. suteikia jam tiesioginių ar netiesioginių nurodymų, kaip gali būti rastas atsakymas. Abejingas paklausas turi daugiau heuristinės reikšmės. Vedamasis paklausas yra reikalingas tada, kai klausiamas asmuo nepajėgia pats be pagalbos rasti atsakymo. Jei, pavyzdžiui, palyginsime šitokiu du paklausu: 1) kaip privalu suskirstyti pedagoginiai paklausai? ir 2) kaip privalu suskirstyti pedagoginiai paklausai, remian-

tis pamokos eiga?, tai pastebėsime, kad pirmas yra abejingas, antras – vedamasis paklausas. Nurodymas, jog paklausai skirstomi pagal pamokos eigą, lengvai gali priminti klausiamajam asmeniui, jog pagrindiniu būdu paklausai skirstomi į įvedamuosius, lydimuosius ir atbaigiamuosius.

Dar kitokiu atžvilgiu paklausai skirstomi į aptariamuosius ir sprendžiamuosius. Aptariamasis yra klausimas, reikalaująs mažiau ar daugiau tikslaus aptarimo kokiam nors dalykui. Sprendžiamasis yra paklausas, reikalaująs išspręsti dalyką teigiamuoju ar neigiamuoju veiksmažodžiu. Pavyzdžiui, turime du paklausu: 1) koks yra paklausų suskirstymas į aptariamuosius ir sprendžiamuosius ir 2) ar šitas suskirstymas išsemia skirstomąjį dalyką? Į pirmąjį paklausą turėsime atsakyti, jog suskirstymas yra nepilnas, neadekvatinis, į antrąjį – jog jis neišsemia skirstomojo dalyko. Pirmasis atsakymas suskirstymą aptaria, antrasis sprendžia apie suskirstymą. Ir iš tikro šitas suskirstymas logikos atžvilgiu neišsemia skirstomojo dalyko ir todėl yra neadekvatinis, nepilnas. Iš visų paklausų rūšių, kurių gali būti sakinio narių atžvilgiu, čia kalbama apie dvi dažniausiai vartojamas rūšis: pirmoji rūšis dažniausiai reiškiasi klausiamuoju įvardžiu „koks", antroji – klausiamuoju žodeliu „ar". Turiu pažymėti šia proga, jog aptariamasis paklausas iš savo prigimties yra labiau abejingas, ogi sprendžiamasis – labiau vedamasis, kas lengva pastebėti iš pateiktųjų pavyzdžių.

Pedagoginės paklausų savybės gali liesti jų turinį arba jų lytį. Turinio atžvilgiu paklausas visų pirma privalo būti objektyviai tikras. Jei kas paklaustų mokinį, koks augmuo yra musė, tai šitokis paklausas, kaipo objektyviai netikras, gali lengvai suklaidinti klausiamąjį asmenį. Tiesa, kartais tokie paklausai sąmoningai vartojami, norint patikrinti ypatingą mokinio sumanumą. Bet kaipo taisyklė tokie paklausai nėra pedagoginiu atžvilgiu taisyklingi. Toliau savo turiniu

paklausas privalo būti toks, kad reikalautų vieno galimo atsakymo. Jei į paklausą gali būti suteikta visa atsakymų eilė, paklausas irgi nėra pedagoginiu atžvilgiu taisyklingas. Pavyzdžiui, paklausas, kokiais žygiais pasižymėjo Vytautas Didysis, yra per platus ir gali būti atsakytas įvairiais būdais. Paklausus, kokius mūšius laimėjo Vytautas Didysis, yra aiškiai žinoma, koks atsakymas yra reikalaujamas. Platūs paklausai, į kuriuos gali būti daug atsakymų, tėra leidžiami kaipo mokinio paskatinimas nuotakiam pasakojimui. Pagaliau kai sakoma, jog paklausas savo turiniu privalo padaryti galimu vieną atsakymą, tai nereiškia, jog šitame jo turinyje atsakymas privalo jau glūdėti įvystytas. Pavyzdžiui, paklausas, kaip vienu žodžiu vadinama savęs meilė, turi jau savyje įvystytą atsakymą, būtent „savimeilė". Vedamieji ir sprendžiamieji paklausai dažniausiai turi savyje tokių atsakymų arba bent tiesioginių į juos nurodymų.

Vienas iš svarbiausių reikalavimų, keliamų pedagoginiam paklausui, bene bus reikalavimas, kad jis savo turiniu būtų lengvai įmanomas mokiniui. Tai reiškia, jog paklausas neprivalo turėti savyje nepažįstamų mokiniui sąvokų ir šiaip jau turi atitikti jo pasiruošimą bei išsilavinimą. Per sunkus paklausas nepasiekia savo tikslo, t. y. negauna atsakymų ir dargi įvaro į nusiminimą mokinius, negalinčius į juos atsakyti. Bet iš kitos pusės, paklausai neprivalo būti ir per lengvi. Per lengvi paklausai irgi nepasiekia savo tikslo, nes nepriverčia mokinių galvoti ir dargi yra jiems nuobodūs.

Lyties arba išraiškos atžvilgiu pedagoginis paklausas visų pirma privalo būti taisyklingas kalbos atžvilgiu ir trumpai bei aiškiai suformuluotas. Visa tai savaime suprantama. Tarp kitko paklausas turi pritikti taisyklingai klausiamųjų sakinių sąrangai. Pavyzdžiui, paklausas: „Vytautas Didysis laimėjo kokius mūšius" neatitinka klausiamųjų sakinių sąrangos, nes nėra iš karto suprantama, kad tai klausiama-

sis sakinys ir kas klausiamajame sakinyje sudaro klausimo objektą. Pasakius: „Kokius mūšius laimėjo Vytautas Didysis", yra abu tuodu dalyku aiškiu. Suglaudus visa, kas pasakyta, sakoma, jog paklausas turi pasižymėti objektyviu psichologiniu ir kalbiniu taisyklingumu.

Jei net visi atskiri paklausai atitinka visus nusakytus reikalavimus, tai dar nereiškia, kad jų visetas patenkina apskritai pedagoginius reikalavimus. Atskiri paklausai turi sudaryti tam tikrą suorganizuotą sistemą, kuri vadinama klausinėjimu, sudarančiu atskirą mokymo būdą. Kaipo tokiam klausinėjimui gali būti statomi dar ir papildomi reikalavimai. Būtent, jis privalo būti sutvarkytas, nuosekliai vystomas ir gyvai bei energingai vedamas. Paklausai, kuriais reiškiasi klausinėjimas, privalo būti sutvarkyti todėl, kad mokymo suteikia ne atskiras paklausas, paimtas skyrium, bet jų visetas, pritaikytas mokomajam dalykui. Aišku, jo paklausai turi būti apimti viena sisteminga santvarka, turinčia savo objektu vieną pagrindinį dalyką.

Kai sakoma paskui, jog klausinėjimas turi būti nuosekliai išvystomas, tai reiškia, jog paklausai ir atsakymai taip turi būti derinami, kad sykiu su jų išsivystymu būtų išvystomas didaktiniu būdu ir pats mokomasis dalykas. Kiekvienas paklausas ir duotas jam atsakymas yra tarsi vienas žingsnis pirmyn prie mokymo tikslo, pastatyto visam klausinėjimo darbui. Nuosekliai išvystomas klausinėjimas yra dar ir ta prasme, kad jame einama nuo lengvesnių paklausų prie sunkesnių, kas yra reikalaujama, kad visi klasės mokiniai, gabesni ir mažiau gabūs, galėtų sekti išvystomąjį paklausais dalyką. Pagaliau klausinėjimas turi būti gyvai bei energingai vedamas, kadangi jis privalo sužadinti mokinių susidomėjimą ir išvidinį veiklumą ir šitą veiklumą palaikyti intensyviame stovyje per visą klausinėjimo laiką.

Klausinėjimas, kaip jau sakyta, turi tikslu sužadinti mokinių išvidinį veiklumą ir surasti atsakymą, kuris yra ne

kas kita, kaip pakartota ar naujai įgyta pažintis. Iš čia matyti, jog klausinėjimas gali turėti pakartojamosios, pritaikomosios ar randamosios reikšmės. Pakartojimo, pritaikymo arba išradimo reikalai ir yra pagrindinės klausinėjimo sąlygos. Kai klausinėjimas virsta kontroliavimo priemone, arba kvotimu, turime jau netiesioginį mokymo būdą.

Pakartojimas siekia įsiminimo, pritaikymas reikalauja jau daugiau iniciatyvos ir eina nuo žinomų atsitikimų prie nežinomų, nuo taisyklės prie jos pritaikymo atskiriems atsitikimams. Išradimas eina nuo žinomos tiesos prie naujos tiesos, nuo įgytų pažinčių prie naujai įgyjamų. Pakartojimas ir pritaikymas, paklausais vykdomu, yra atsiekusiu savo tikslą, kai mokiniai yra visiškai apvaldę mokomąją medžiagą. Čia klausinėjimas tarsi atbaigia mokymą. Išradimas, vykdomas paklausais, tarsi pradeda mokymą ir yra dažniausiai baigiamas nuotakiu dalyko išdėstymu, kuris sutraukia atskiras išdavas į vieną sistemingą visumą. Vedant klausinėjimą randamąja pakraipa pagrindinė taisyklė lieka Willmanno reikalavimas „nesakyti nieko, ką mokinys gali pasisakyti, ir neteikti nieko, ką jis pats gali rasti".

Klausinėjimo būdas klasėje irgi turi savo taisyklių. Paprastai paklausas privalo būti statomas visai klasei, kad visi mokiniai darytų sykiu protinės pastangos surasti atsakymą. Kai paklausas yra pastatytas ir duota kiek laiko apmąstyti atsakymą, yra šaukiamas atsakyti vienas kuris mokinys. Kad mokytojui galima būtų orientuotis apie klasės dalyvavimą darbe, yra gera leisti randantiems atsakymą mokiniams kelti rankas. Tai, žinoma, nereiškia, kad mokytojas ir turi atsakymui skirti vieną iš mokinių, kurie yra pasisiūlę atsakyti. Kitaip nedalyvaują darbe ar negalį surasti atsakymo mokiniai neturėtų reikiamo akstino, stumiančio juos į darbą. Yra kaip tik patariama klausinėjimo vyksme be jokios nustatytos iš anksto tvarkos išklausinėti kuo didžiausias mokinių skaičius.

Nėra abejonės, kad vedamas pagal pedagogines taisykles klausinėjimas žadina ir palaiko mokinių dėmesį, verčia aktyviai dalyvauti pažinčių įsigijime, mezga gyvą santykiavimą tarp mokytojo ir mokinių. Bet vis dėlto būtų netikslu perdėti klausinėjimo reikšmė mokymo darbe ir užleisti jam per daug vietos. Nereikia manyti, jog klausinėjimas yra mokymo būdas, kuris sukelia tiek laisvos ir kuriamosios iniciatyvos, kad nieko kito nebelieka pageidauti. Faktinai ta aplinkybė, jog klausinėjimas visą laiką veda mokinį tam tikra pakraipa, jog einant šita pakraipa mokinys niekuomet negali pasakyti, kad atsiekta išdava yra pilnai jo vieno laimėjimas, ir jog dažnai pats atsakymas yra mokiniui įteigiamas paklausu, parodo, kad klausinėjimas negali būti visai laisvas be priekaištų kuriamosios iniciatyvos išvystymo atžvilgiu. Todėl yra tarp pedagogų tokių, kurie visai aiškiai teigia, kad „klausiamasis mokymo būdas daug mažiau išvysto iniciatyvą, negu manoma" (Dévaud). Ypač reikia vengti tuščio klausinėjimo, t. y. tokio, kuriame paklausai tiesioginiu būdu sugestionuoja atsakymus. Toksai klausinėjimas, vieno pedagogo išsitarimu, primena malūną, kuris dunda, bet nemala. Paprastai tenka klausiamasis mokymo būdas derinti su dėstomuoju būdu, o iš antros pusės, pačiam mokiniui reikia duoti galimybės reikštis ne tik atsakymais į paklausus, bet ir paklausais ir dargi nuotakia kalba, nesuvaržyta atskirų paklausų ribomis. Mokiniai, kurie yra vienašališkai mokomi klausiamuoju būdu, neturi progos išreikšti nuotakia kalba savo įspūdžius, patyrimus, supratimą, arba tam tikrą sutvarkytą visumą. Pratinti mokiniai prie šitokio reiškimosi būdo yra būtinas dalykas ir tai niekuomet neprivalu išleisti iš akių mokymo darbe. Kai mokinys reiškiasi tokia nuotakia kalba, jis, aiškus dalykas, dažnai gali apreikšti daugiau laisvos iniciatyvos kaip kad būdamas klausiamas, nes tokiu atveju jam tenka rinktis medžiagą, ją tvarkyti ir teikti jai nuosavos lyties. Užtat moki-

niui užkliuvus savo kalboje, yra gera padedamaisiais paklausais išvesti jis iš susirūpinimo padėties. Mokinių iniciatyva gali dargi reikštis jų pačių paklausais, statomais mokytojui. Tokie paklausai gali būti statomi mokytojui pamokos pradžioje arba pabaigoje ir turi visų pirma tos reikšmės, kad jie suteikia mokytojui galimybės orientuotis apie tai, kokiais interesais gyvena mokiniai, kokių trūkumų yra jų pažintyse, į kokius klausimus jie dar nerado atsakymų, kokių konfliktų yra tarp jų pažiūrų ir polinkių. Rimtai pastatytas mokinio klausimas yra brangintinas dalykas, nes juo reiškiasi mokinio iniciatyva, jis duoda progos naujiems tyrinėjimams, paaiškinimams arba papildo įgytas pažintis ir jas atbaigia. Atsakymas iš mokytojo pusės, pagal aplinkybes, gali būti duotas tuojau arba vėliau, gali būti suteiktas tiesioginiu būdu, bet gali būti ir įvystytas į naują pamoką.

Baigiant trumpą klausiamojo mokymo būdo apžvalgą, man telieka dar šis tas pasakyti apie pedagogines atsakymo savybes. Bendrai imant dalyką, atsakymas turi atitikti paklausą: jis neprivalo būti nei per siauras, nei per platus, bet privalo būti reikiamai pilnas. Atsakymas privalo būti suteiktas pilnai ir aiškiai išvystytu sakiniu. Atsakymas turi būti tikras savo turiniu ir taisyklingas savo žodine išraiška. Be to, atsakymas turi būti klausiamojo asmens padaras, bet ne jam įteigtas pašnabždomis kitų mokinių ar paties mokytojo įtaiga, paslėpta paklause.

Jei atsakymas yra geras, mokytojas jį panaudoja kaipo pradedamąjį punktą tolimesniems paklausams, kad visi paklausai sudarytų krūvoje vieną visumą. Jei klausiamas mokinys atsakymo negali suteikti, dera patikrinti, ar paklausas neturi savyje trūkumo ir sykiu pastatyti jis kitokiu būdu, suskirstyti smulkesniais paklausais arba net vedamaisiais paklausais padėti rasti atsakymas. Jei ir tas negelbsti arba gaunamas išdavoje blogas atsakymas, privalu iššaukti pagalbon vienas ar keletas kitų mokinių, kurie galėtų į pa-

klausą atsakyti. Gavus atsakymą iš kitų mokinių, ne pro šalį yra įsitikrinti, ar klaustas iš pradžios mokinys pasinaudojo kitų mokinių pagalba. Sulig tuo, kaip mokiniai bręsta ir įgyja vis platesnio išsilavinimo, paklausai gali turėti vis platesnės prasmės ir atitinkamai atsakymai gali būti labiau sudėtingi, pereiną kartais į nuotakų dalyko išdėstymą. Pagaliau pamokos atpasakojimas tampa sudėtingu atsakymu į vieną bendrą paklausą, kuris formuluoja pamokos temą. Štai bendriausios pastabos apie klausinėjimą ir atsakymus.

Toliau man tenka trumpai nusakyti netiesioginio mokymo būdai. Jų pirmoje vietoje buvau pastatęs tylimą mokymą. Kaip nurodo pats pavadinimas, tylimajame mokyme mokytojas pasilieka regimai pasyvus savo mokinių atžvilgiu. Tai gali įvykti dėl dvejopos priežasties, būtent: arba todėl, kad mokytojas turi užsiimti tuo pačiu laiku su kita mokinių grupe, arba todėl, kad jis, vartodamas veikdomąją mokymo lytį, leidžia dirbti savo mokiniams ir laukia jų darbo išdavų. Dėl pirmosios priežasties tylimasis mokymas dažnai vartojamas liaudies mokyklose, kur vienam mokytojui tenka vienu laiku vesti du ir daugiau skyrių. Tokiu atveju mokytojas moko vieną skyrių tiesioginiu, kitą skyrių netiesioginiu būdu; reiškia, pastarojo atžvilgiu jis laikosi tyliai. Šitokis tylimas mokymas faktinai sudaro vieną mokymo tarpą, kuris reguliariai keičiasi su tiesioginio mokymo tarpu ir tik su pastaruoju sudaro vieną pilną visumą. Taip suprantamas mokymas yra neišvengiama blogybė, nes jo pagrinde glūdi mokytojų stoka. Šita blogybė mažėja sulig tuo, kaip sumaniai sugebama derinti ir papildinėti netiesioginis tylimasis mokymas su tiesioginiu normaliu mokymu. Kad šitas tiesioginio ir netiesioginio mokymo suderinimas būtų sėkmingas, visų pirma yra svarbu palaikyti drausmės priežiūros ir kontrolės priemones tylimajame mokyme. Neprižiūrint tiesioginiu būdu patylomis besimokančio skyriaus ir nekontroliuojant jo padaryto darbo, tyli-

masis mokymas labai lengvai gali virsti tuščia fikcija. Tarp kitko reikia daboti, kad ir gabesni mokiniai turėtų pakankamai darbo visam laikui, o jei jiems jo atlieka, yra gera susiinteresuoti teikti pagalbos savo mažiau gabiems draugams.

Tarp kitko reikia nusimanyti, jog tiesioginio mokymo atžvilgiu tylimasis mokymas gali turėti paruošiamosios arba papildomosios reikšmės. Paruošiamosios reikšmės tylimasis mokymas turi tada, kai jis turi pateikti mokiniams tam tikrų įvedamųjų davinių apie dalyką, kuris bus paskui tiesioginio mokymo objektu. Pavyzdžiui, tylimajame mokyme daromi pirmi pastebėjimai, domintis kokiu nors konkretiniu daiktu, modeliu, paveikslu arba rašant, skaitant, piešiant ką nors, kas turi paruošiamosios reikšmės sekamajam tiesioginiam mokymui. Papildomosios reikšmės tylimasis mokymas turi tada, kai jis yra naudojamas pritaikymo arba atkartojimo tikslams: kai pamokymas yra jau įvykęs ir reikia ką nors įsiminti raštu arba atmintiniu kartojimu. Tos pačios reikšmės turi tylimasis mokymas, kai jis yra skiriamas papildyti mokinių žinias tam tikrų knygų skaitymu. Mokytojo uždavinys yra sumaniai paruošti tiesioginiu mokymu tylimojo mokymo naudingumą, o iš antros pusės, tylimuoju mokymu padidinti tiesioginio mokymo sėkmingumą.

Antra vertus, tenka konstatuoti, jog ir šiaip jau normaliose mokyklose tylimasis mokymas gali rasti vietos kaipo pritaikymo priemonė. Pavyzdžiui, uždavinio sprendimas raštu, kai taisyklė yra paaiškinta, gali visai gerai bei naudingai vykti tylimojo mokymo būdu.

Padarę dar žingsnį, pereisime nuo pritaikymo prie veikdymo apskritai. Pavyzdžiui, veikdomoji mokymo lytis, taikoma darbo mokykloje, labai dažnai yra vykdoma tylimojo mokymo būdu, nes savarankiškas mokinių veiklumas kaip tik reikalauja, kad mokytojas kartais mokytų tyliai, t. y. re-

gimai pasyviu būdu. Žinoma, ir tokiais atvejais mokytojo pasyvumas nėra visiškas: mokytojas faktinai nenustoja veikęs mokinius savo pirm buvusiais paaiškinimais bei nurodymais ir dargi savo esamybe nesiliauja veikdęs mokinius reikiama pakraipa. Šiais laikais dar būtų sunku surašyti tikslus sureguliavimas, kaip turėtų laikytis mokytojas kiekvienu atskiru atveju tyliajame mokyme, tarnaujančiame veikdomajai mokymo lyčiai. Aišku tik viena, jog mokytojas ir jame privalo būti klasės siela, net netardamas nė žodžio. Jo paruošiamasis darbas, taktas, autoritetas ir mokėjimas įsikišti tinkamu momentu bei būdu į darbų eigą kaip tik privalo turėti savo uždaviniu visai realų klasės vadovavimą.

Tylimojo mokymo būdu praktikuojami rašto darbai, atliekami iš dalies klasėje, iš dalies namie. Klasėje, t. y. siauresnėse ribose, rašto darbai tarnauja dažniausiai pritaikymo ir tik kartais kontroliavimo tikslams. Namams skiriami rašto darbai šalia pritaikymo reikalo gali turėti tikslu dargi kuriamosios iniciatyvos žadinimą ir todėl jie tarsi sudaro pereinamąjį tarpsnį tarp mokymo ir savarankiško lavinimosi.

Panašios reikšmės turi namų darbai, apie kuriuos pridera pakalbėti kiek plačiau. Namų darbai priklauso prie tos darbų rūšies, kuri gali būti pavadinta uždaviniais plačiąja prasme. Kiekvienas uždavinys turi tos ypatybės, kad jis verčia mokinį būti veiklų, taip sakant, iš savęs. Lengviausi yra uždaviniai, kuriuose suteikiamos ir medžiaga, ir lytis ir reikalaujama visa tai tiksliai pasisavinti bei gerai įsiminti. Tai yra ne kas kita, kaip pamokos išmokimas. Kiek sunkesni yra uždaviniai, kai yra suteikiamas turinys, t. y. medžiaga, ir reikalaujama suimti šitas turinys į tam tikrą lytį. Pavyzdžiui, atpasakojimas arba surašymas, kas paskaityta arba papasakota, glaudus platesnio dalyko sutraukimas priklauso prie šitos uždavinių grupės. Dar sunkesni yra uždavi-

niai, kai mokinys iš to, ką patiria, ką pramoksta, su kuo susiduria, turi pasirinkti medžiagos ir sutvarkyti bei apdirbti ją tam tikru atžvilgiu. Palyginimas įvairių faktų, pastebėjimų, sąmoningas sprendimas apie juos, kritiškas jų svarstymas charakterizuoja šitą uždavinių grupę, kuri, aiškus dalykas, reikalauja jau daug daugiau savarankiško veiklumo ir nuosavos iniciatyvos. Prie šitos grupės darbų priklauso vadinamieji „kompozicijos" darbai, kuriuos vokiečiai pareiškia žodžiu *Aufsatz*, rusai *sočinenije*. Šitokie darbai, kaipo sunkiausieji, turi rasti vietos jau kiek vyresniame mokinių amžiuje, kai yra jau pakankamas jiems pasiruošimas. Aišku, jog uždavinių sunkumas tegali didėti sulig tuo, kaip žengia pirmyn mokinių išsivystymas bei išsilavinimas. Žodžiu tariant, uždaviniai privalo būti tikslioje proporcijoje su mokinių išsivystymo laipsniu, nes jei per lengvi uždaviniai per maža reikalauja savarankiškojo darbo, tai per sunkūs yra taip pat bergždi, statydami mokiniams uždavinių, kurių jie negali atlikti, jiems nepritenkant tam tikrų davinių. Iš elementarinių taisyklių, statomų plačiai suprantamiems uždaviniams, yra reikalavimas, kad mokiniai tiksliai galėtų suprasti, kas iš jų yra reikalaujama; toliau, kad atliktas uždavinys būtų mokytojo patikrintas, apspręstas ir pataisytas; jei šitas reikalavimas negali būti mokytojo išpildytas, t. y. jei uždavinių atlikimas negali būti kontroliuojamas, tikslingiau jų visai neduoti. Tai, kas pasakyta apie plačiai suprantamus uždavinius, tinka pasakyti ir apie namų darbus, kurie ta ar kita prasme yra taip pat uždaviniai. Nuo paprasčiausio mokymosi, paremto įsiminimo darbu, jie gali eiti prie sudėtingesnio pritaikymo ir pagaliau pasiekti kompozicijos laipsnio, reikalaujančio jau mažesnės ar didesnės kuriamosios iniciatyvos. Bet čia gali kilti visai teisėtas klausimas, ar namų darbai apskritai yra reikalingi ir praktikuotini. Yra juk pedagogų tarpe pažiūros, kad namų darbai yra visai nepageidaujami dėl įvairių priežasčių.

Jie visų pirma atima iš mokinių laisvą laiką, skiriamą poilsiui. Jei jie vis dėlto praktikuojami, jie tiek apsunkina mokinius, kad mokslas pasidaraąs mokiniams nepakenčiama našta, nuo kurios jie visais būdais ima kratytis. Be to, sakoma, jog laisvu nuo mokyklos laiku mokiniai privalo gyventi kitokios rūšies įspūdžiais ir visų pirma verstis plačioje gamtoje. Sakoma irgi, jog sunku taip parinkti namų darbai, kad jie lygiai tiktų visiems klasės mokiniams. Kiekvienas darbas būsiąs vieniems per lengvas, kitiems per sunkus. Be to, sakoma, kad kiekvienoje mokykloje esama mokinių, kurie arba neturi tinkamos namie darbui vietos, arba laisvu nuo mokyklos laiku privalo uždarbiauti ar bent teikti pagalbos savo tėvams. Tokiais atvejais namų darbai negali būti sąžiningai atlikti ir ima darytis įvairios nesąžiningos spekuliacijos objektu, kas, žinoma, negali neigiamai neveikti mokinių moralinio stovio. Prikišama irgi namų darbams, jog jie, iš kitos pusės, įtraukia į mokslo dalykus mokinio šeimą ir tuo pačiu gali būti nepasitenkinimų ir nesusipratimų tarp šeimos ir mokyklos priežastimi. Iš kitos pusės, netrūksta balsų, kurie nesiliauja gyrę namų darbus. Jei klasėje yra pasiekiamas mokinių susidomėjimas dėstomais dalykais ir jų aktyvus dalyvavimas darbe, ne per sunkūs namų darbai, sakoma, negali turėti neigiamų išdavų. Visas dalykas pareina nuo to, kaip namų darbas yra paruošiamas klasėje. Jei jis yra tinkamai ir sumaniai mokytojo paruoštas klasėje, sudomintas ir paruoštas jam mokinys lengvai ir noriai jį atliks be nereikalingų per didelių pastangų. Nurodoma irgi didelė namų darbų svarba ta prasme, kad jie verčia mokinį savarankišku aktyviu darbu pereiti pamokos dalyką nuo pradžios iki galo. Tuo jis tarsi ruošiamas savarankiškam lavinimuisi ir apskritai savarankiškam darbui gyvenime, kur kaip tik bus iš jo reikalaujama nuosava iniciatyva ir sumanus tikslų siekimas. Šita prasme namų darbai, sakoma, lavina savarankiškumą, auklėja valią bei būdą,

pratina prie tvarkos ir atsakomybės už asmeninį veikimą. Ne per sunkūs namų darbai duoda dargi galimybės mažiau gabiems ir labiau atsilikusiems mokiniams pasiristi pirmyn, išlavinti savo galias, įprasti verstis nuosavu darbu ir pergalėti sunkenybes; kaip tik dėl šitų namų darbų mažiau gabūs mokiniai įpranta darbu imti tai, kas jiems nesiduoda paimti gabumais, ir kartais išdavų sėkmingumu jie pralenkia savo gabesnius draugus, kurie, pasitikėję savo gabumais, dažnai nepripranta prie pastovaus bei tvarkingo darbo. Pagaliau ta aplinkybė, kad namų darbai suįdomina ir iš dalies įtraukia tėvus į mokslo dalykus, nėra laikoma bloga: tuo pačiu, sakoma, užsimezga kontakto santykiai tarp šeimos ir mokyklos, kas yra net pageidaujama. Tėvai žymiai daugiau pasitikės mokykla, kai matys, jog jų vaikai su noru ir atsidėję sėkmingai dirba namų darbus ir šitame sėkmingume randa sau moralinio džiaugsmo šaltinį. Žinoma, visuomet lieka išlaikytina sąlyga, kad namų darbai būtų tinkamai parinkti, sąžiningai mokytojo paruošti klasėje tam tikrais pamokymais bei nurodymais ir kad, iš antros pusės, tėvai nebūtų principialiai nusistatę prieš namų darbus.

Negalima nepripažinti, jog argumentai tiek prieš, tiek ir už namų darbus turi savyje daug tiesos, nors įvairiais atžvilgiais ir įvairiomis aplinkybėmis. Atsižvelgiant į vienas mokinių gyvenimo aplinkybes ir skaitantis su vienais atžvilgiais išeitų, jog argumentai prieš namų darbus yra stipresni, užtat atžvilgiu į kitas aplinkybes ir pažiūrėjus kitais atžvilgiais į dalyką, pasirodys stipresniais argumentai už namų darbus. Klausimo išsprendimas galutinai pareina nuo to, kokie atžvilgiai gali būti čia sprendžiančiais. Aišku savaime, jog pedagogikos moksle tokiais atžvilgiais tegali būti auklėjimo bei lavinimo atžvilgiai. Jei kas auklėjimo bei lavinimo atžvilgiais yra reikalinga, tuo pačiu yra priimtina, ir tetenka rūpintis pašalinti kliūtys, kurios kliudo dalyką vykdyti. Taip pat yra ir su namų darbų klausimu. Namų

darbai yra leistini ir praktikuotini, kiek jie yra reikalingi auklėjimui bei lavinimui, ir tik tomis aplinkybėmis, kuriomis jie yra naudingi auklėjimo bei lavinimo atžvilgiu. Apskritai šitaip sprendžiant dalyką reikia pripažinti, jog namų darbai didaktiniu atžvilgiu yra reikalingi kaipo atbaigią tiesioginį mokymą, nes turi pritaikomosios bei veikdomosios reikšmės. Auklėjimo atžvilgiu jie yra naudingi, kadangi auklėja mokinių būdą bei valią ir ruošia juos savarankiškam veikimui gyvenime. Visas mokymo darbas tenka skirstyti tarp mokyklos ir namų dar ir todėl, kad per ilgas sėdėjimas klasėje, kas būtų reikalinga panaikinus namų darbus, nėra geistinas higienos atžvilgiu. Sėdėjimas klasėje, kur sueina daug mokinių į palyginti visuomet siaurą erdvę, yra tik neišvengiama blogybė, kuri todėl leistina būtinumo ribose. Tikslinga tad mokymo dalis skirti namų darbams. Reikia tik mokytojui visuomet nusimanyti, jog mokyklos darbų sėkmingumas ir sumanus sutvarkymas turi labai didelės reikšmės namų darbų sėkmingumui ir jog tarp šių dviejų darbų esama tamprios priklausomybės. Ogi iš kitos pusės, mokytojui dera laikyti savo galvoje ir sąžinėje, jog šitos abidvi darbų rūšys vienodai priklauso nuo to, kaip ir kiek dirba namie jis pats besiruošdamas pamokai, nes juo geresnis yra jo pasiruošimas didaktikos reikalavimų atžvilgiu, juo mažiau teks namie dirbti mokiniams. Namų darbai nėra visai pageidaujami jauname mokinių amžiuje, pavyzdžiui, iki 9 metų, kai jie visai nėra dar papratę savarankiškai dirbti. Tada pakanka tų 2–3 darbo valandų, kurias jie dirba mokykloje. Toliau auga tiek mokyklinių, tiek ir namų darbų skaičius. Pažvelgus į žinias, kurias buvau savo laiku suteikęs apie Key'aus darbų laiko santvarką, galima pastebėti, jog Key skiria 9 metų amžiui 2,5–3,5 darbo valandų mokykloje ir 1 val. darbo namie, ogi 17 m. amžiui mokyklos darbai siekia 5 val., namų darbai – 3 val. Žinoma, jokie apskaitymai negali čia turėti griežtos ir bendros reikšmės. Tarp

kitko reikia konstatuoti galimybę mažinti namų darbus sulig tuo, kaip darbo principas bus realizuojamas mokyklose geromis bendro darbo aplinkybėmis ir lavins savarankiškąjį mokinių veiklumą veikdomosios mokymo lyties priemonėmis. Šiaip ar taip, duodant mokiniams namų darbų, reikia atsižvelgti tarp kitko į jų amžių, į jų išsilavinimą ir į jų namų gyvenimo aplinkybes, be to, į laikotarpį, kai mokiniai verčiami užsiimti pašaliniais darbais, ir į užduodamų sykiu kelių mokytojų darbų kiekį.

Pagaliau šalia griežtai nustatytų namų darbų yra gera nurodinėti mokiniams laisvuosius darbus, neprivalomus, bet patariamus; tokie darbai yra, pavyzdžiui, knygų skaitymas, piešimas, eksperimentavimas, įvairūs tyrinėjimai, apskritai užsiėmimas menu ir t. t. Tai dar vienas žingsnis prie savarankiško kuriamojo darbo, kuriam mokykla turi ruošti jaunąsias kartas. Be to, paskatinimas mokinių tokiems laisvai pasirenkamiems darbams turi tą gerą pusę, kad jais gali būti užpildytas laisvas laikas gabesniųjų mokinių, kuriems netenka ilgai gaišti dirbant privalomąjį darbą. Knygų skaitymas pirmiausia turi rasti vietą tarp šitų laisvai pasirenkamų darbų. Mokytojas turi čia tiesioginės prievolės parinkti mokiniams tinkamų knygų, jomis suįdominti mokinius ir pagaliau laisvais pasikalbėjimais pakontroliuoti skaitytų knygų supratimą ir įsigytą naudą. Bet, žinoma, šitoks netiesioginis mokinių lavinimas galimas ne vien knygų skaitymo bei aptarimo ribose. Laisvas bendravimas su mokiniais gali mokytojui teikti daug gražių progų lavinti savo mokinius įvairiais būdais, jei tik jis bus įgijęs jų pasitikėjimą. Kalbėti apie šituos dalykus ilgiau man netenka dėl laiko stokos. Šia proga, kaip ir daugely kitų vietų, tik iškeliu aikštėn klausimą, kuriuo mokytojui privalu specialiai susidomėti stojus jau į praktikos darbą.

Baigdamas netiesioginio mokymo apžvalgą turiu dar šį tą pasakyti apie kontroliavimo priemones. Iš tokių priemo-

nių trys yra svarbiausios: 1) užduotosios pamokos atpasakojimas; 2) kvočiamasis atkartojimas, ir 3) egzaminas tikra to žodžio prasme. Buvo jau sakyta, jog namų darbai tik tada turi tikros reikšmės, jei yra kontroliuojami. Ir štai pamokos atpasakojimas yra viena iš kontrolės priemonių namų darbams. Pamokos atpasakojimas duoda galimybės patirti, ar mokinių yra gerai suprasta ir pasisavinta mokomoji medžiaga, ir sykiu atitaisyti padarytas klaidas ar netikrą supratimą. Pamokos atpasakojimas gali būti reikalaujamas naujos pamokos pradžioje arba gale. Pamokos atpasakojimas pradžioje turi tą gerą pusę, kad tarnauja naujai pamokai įvedamuoju pakartojimu. Be to, jei naujos pamokos aiškinimas yra daromas anksčiau senosios pamokos atpasakojimo, mokiniai nerimsta, turėdami dar priešakyje šitą kartais nemalonų jiems reikalą. Todėl paprastai yra patariama nauja pamoka pradėti pamokos atpasakojimu. Tai ypač svarbu žemesnėse klasėse, kur, iš vienos pusės, kartojimas yra reikalingesnis, ogi iš antros pusės, mokiniai mažiau įpratę yra save valdyti atsakinėjimo metu. Aukštesnėse klasėse, kur patikrinėjimas negali būti dažnas dėl laiko stokos ir kartojimas paskutinės pamokos nėra tiek reikalingas, nauja pamoka gali būti išdėstoma valandos pradžioje ir tik atliekamas laikas gali būti pašvęstas kartojimui ir patikrinėjimui. Tačiau taisykle galima laikyti pamokos atpasakojimą, daromą naujos pamokos pradžioje. Pamokos atpasakojimo reikalu yra tikslinga suskirstyti pamokos medžiaga atskiromis dalimis, ir kiekviena dalis pavesti kitam mokiniui, tačiau taip, kad iš visų dalinių atpasakojimų susidarytų kartojamos pamokos visuma. Kiekvienam mokiniui reikia duoti galimybės pasireikšti nuotakia kalba, netrukdant jo smulkiais paklausais, ir tik jam susipainiojus, padėti vedamaisiais paklausais. Svarbu yra atitaisyti atpasakojimo klaidas su kitų mokinių pagalba. Be to, yra labai naudinga papildomaisiais paklausais priversti dalyvauti pa-

mokos kartojime ir tuos mokinius, kuriems pamokos atpasakoti netenka. Šiaip ar taip reikia stengtis įtraukti į kartojimo darbą didžiausias mokinių skaičius ir šitame kartojime arba atpasakojime neprisilaikyti kokio nors ciklo, pagal kurį mokiniai galėtų orientuotis, kada jie bus šaukiami. Kiekvienas mokinys privalo būti nuolatos pasiruošęs atsakinėti ir dargi atsakinėti ne tik iš paskutinės pamokos, bet ir iš viso kurso. Tuo tikslu visuomet yra naudinga daryti mokiniams paklausų ir iš senesnių pamokų, kad jie būtų verčiami kartoti dalyką kiekviena tinkama proga. Kai vienas kuris kurso skirsnis yra pabaigtas, yra gera daryti specialių pakartojimų, pašvenčiant šitam reikalui specialią pamoką. Tai įgauna jau kvočiamojo atkartojimo prasmės. Šitas kvočiamasis atkartojimas yra ypač naudingas, kai jis daromas kokiu nors nauju atžvilgiu ir su mokinių specialiu pasiruošimu. Į šitokį kurso dalies atkartojimą mokiniai turi įnešti nuo savęs šio to naujo ir toliau susigyventi su mokomaisiais klausimais. Pavyzdžiui, mokiniai eina įvairių kraštų istoriją geografine tvarka, t. y. apžvelgia visus kraštus kiekviename laikotarpyje. Bet galima imti iš eilės kiekvieno krašto istoriją ir sekti jinai etnologine tvarka, arba atvirkščiai, einant nuo chronologinės tvarkos prie geografinės.

Kvotimas tikra to žodžio prasme tuo skiriasi nuo kvočiamojo atkartojimo, kad jis turi savo tikslu ne gilinti dėstomojo dalyko pasisavinimą pakartojimais, bet patikrinėti pažinčių pasisavinimo laipsnį, kad galima būtų, pavyzdžiui, suskirstyti grupėmis mokiniai pagal pasiruošimą, parašyti vertinamieji ženklai, t. y. pažymiai, pakelti mokiniai į aukštesnę klasę, išduoti jiems baigimo liudijimai arba liudijimu šiaip jau konstatuoti žmogaus išsilavinimas. Kvotimas gali būti daromas raštu ir atmintinai.

Tarp įvairių reikalavimų, pedagogiškai keliamų kvotimams, tiek atmintiniams, tiek raštiniams, yra pažymėtina, jog 1) kvotimas turi būti išlaikytas privalomos programos

ribose, 2) turi kreiptis tiek į atmintį, tiek ir į protavimą, 3) turi prisitaikyti prie reikalavimų, keliamų paklausams, 4) neprivalo būti per daug gausus paklausais, bet reikalauti dalyko išvystymo, 5) privalo pateikti galimybės spręsti iš atsakymų apie mokinių išsilavinimą. Dėl paskutinės priežasties kvotimas turi statyti trejopų paklausų: lengvesnių, vidutinių ir sunkesnių, kad galima būtų patirti silpnesnį, vidutinį ir geresnį išsilavinimą. Kvotimai privalo pateikti pakankamai laiko kvočiamiesiems ir neprivalo būti per daug sugrūsti trumpame laike, kas nei naudinga, nei sveika. Pagaliau privalo būti bešališkai įvertinti atsakymai.

Iš bendrosios teorijos teliko mums kiek įsigilinti į pamokos teoriją. Iki šiolei buvo analizuojami mokymo bei mokymosi momentai, taip sakant, *in abstracto*[27], t. y. atitraukti nuo konkretinių mokymo aplinkybių, kurios susidaro dėstant vieną kurį dalyką vienoje kurioje klasėje per sutvarkytas didaktiniu būdu pamokas. Ir štai, kai tenka tyrinėti pamokos klausimą, reikia išanalizuotus mokymo bei mokymosi momentus suvesti į didaktinę sintezę, kuri atitiktų konkretinio darbo reikalavimus. Todėl dabar tarsi tenka tyrinėti didaktiniai momentai *in concreto*[28], t. y. suorganizuoti į tuos didaktinius vienetus, kurie vadinami pamokomis. Pamoka yra konkretinė gyva visuma, kur gali išsyk sueiti jei ne visi, tai bent dauguma didaktinių momentų bei principų. Bet kiekvienoje pamokoje šitie momentai bei principai gali būti kuo įvairiausiai derinami, žiūrint, iš vienos pusės, į pamokos medžiagą, o iš antros pusės, į kuriamąjį paties mokytojo sugebėjimą. Sužiūrėti iš anksto visos taisyklės, pagal kurias galėtų būti suorganizuota konkretinė pamoka visose smulkmenose, nėra galimas dalykas, nes be bendrų nurodymų visuomet reikalingas bus kuriamasis mokytojo sumanumas, be kurio pamoka negali nebūti ne gyvas darbas, bet šabloniškas kartojimas didaktinio trafareto. Taigi

reikia turėti galvoje, kad bendri nurodymai, pasemti iš pamokos teorijos, turi apribotos reikšmės, kuri privalo būti papildyta mokytojo kūryba.

Pradedant nagrinėti pamokos klausimą, dera iš pat pradžios nustatyti pamokos sąvoka. Pamoka yra didaktinis vienetas, realizuojantis konkretiniu būdu smulkiausią lavinamosios programos dalį. Visa mokomoji medžiaga yra skirstoma atskirais dalykais; atskirais kursais; kursai – atskiromis dalimis; dalys – atskiromis pamokomis. Pamoka yra toji mažiausioji dozė arba kiekybė, kurią mokinys gali suimti ir pasisavinti vienu sykiu. Visas mokymo vyksmas yra savo rūšies besivystančio jaunimo protinis maitinimas. Šitas išsivystymas bus gaišus, jei maitinimo dozės bus per mažos; bet normalus išsivystymo vyksmas kentės ir tada, kai šitos dozės bus per didelės, nes jų mokiniai nepajėgs pilnai suimti ir sėkmingai pasisavinti. Pamoka ir yra protinio lavinimo kiekybė, pritinkanti vienam nenutrūkstamam sykiui. Dalyko kursas tam tikslui yra skirstomas atskiromis dalimis pagal jo turinio ypatybes; ogi paskui atskiros dalys skirstomos dar smulkesnėmis dalelėmis, kurios tačiau galėtų sudaryti atskirus vienetus.

Kiekviena pamoka savo turinio atžvilgiu privalo sudaryti tam tikrą visumą, kurios elementai yra sujungti viena centrine idėja, organingai juos rišančia. Toks vienetas perteikiamas mokiniams pagal didaktines mokymo taisykles ir yra didaktinis vienetas tikriausia to žodžio prasme. Jei iš vienos pusės pamokose eina analitinis lavinimo visumos skirstymas, tai iš antros pusės turi eiti sintetinis atskirų pamokų jungimas į vieną nuosekliai pažangų vyksmą. Kiekviena nauja pažintis tegali būti pasisavinta vien tada, kai yra jau pasisavinta pažintis, kuria ji remiasi. Ir kaip pažinčių grandinė išsitęsia pažinimo vyksme, taip pamokų grandinė išsitęsia mokykliniame lavinime į nenutrūkstamą pažangą. Reikia tik, kad pamokų eiga padarytų tą patį, nors

iš kito galo, kelią, kuris buvo padarytas nuosekliai skirstant mokomąją medžiagą atskiromis dalimis. Taigi pamoka yra didaktinis vienetas, realizuojantis konkretiniu būdu smulkiausią lavinamosios programos dalį. Čia gali kilti klausimas, kokiu būdu šita programos smulkiausia dalis gali ir privalo būti realizuojama. Reikia visų pirma į tai atsakyti, jog kiekvienu atskiru atveju tai yra tam tikras uždavinys, kuris gali būti išspręstas, pasirėmus visais konkretiniais daviniais. Kiekviena atskira pamoka turi savo uždaviniu perteikti tam tikrų pažinčių ir jomis maksimaliai išvystyti mokinių galias. Pagrindiniu tad rūpesčiu privalo būti mokytojui klausimas, kokiomis priemonėmis galima būtų sėkmingiausiai panaudoti mokomoji medžiaga. Čia, iš vienos pusės, tenka mokytojui nuodugniai išanalizuoti savo dėstomojo dalyko ypatybes, o iš antros pusės, gerai apsidairyti į savo mokinių prigimtį, amžių, išsilavinimą ir šiaip jau į jų ypatybes. Tokiu būdu lavinimo tikslas, tiek bendras, tiek ir specialus, mokomojo dalyko savybės ir mokinių ypatybės yra trys veiksnių grupės, kurios turi čia ypatingos reikšmės. Bendras ir specialus lavinimo tikslai nurodo, kokios pedagoginės vertybės privalo būti siekiamos pamokos vykdomosiomis priemonėmis, ogi mokomasis dalykas, iš vienos pusės, ir mokinių ypatybės, iš antros pusės, nustato pačias šitas priemones.

Gaunant kokį nors dalyką dėstyti, dera visų pirma nustatyti šituo dėstymu siekiamos ugdomosios vertybės. Tarkime, tenka kam dėstyti filosofinę propedeutiką. Pirmas klausimas, į kurį čia privalu atsakyti, ir yra: kokios specialios ugdomosios vertybės yra siektinos filosofinės propedeutikos priemonėmis. Kaip žinoma, tolimiausias ir netiesioginis protinimo tikslas arba ugdomoji vertybė yra pastovus intelektualinis nusiteikimas, reikalingas tiesai suprasti, jos pažinimui plėsti ir savo išsilavinimui taikyti kultūros reikalams. Filosofinės propedeutikos tolimiausias

netiesioginis ir artimesnis tiesioginis tikslas yra bendras su kitais teoriniais dalykais. Dėstant ją yra svarbiau nusimanyti apie specialiąsias pedagogines vertybes, kurių jie turėtų siekti. Imąsis dėstyti filosofinę propedeutiką, norėdamas nustatyti specialiąsias ugdomąsias vertybes, siekinas jo dėstomuoju dalyku, turėtų samprotauti maždaug šitaip. Filosofinė propedeutika yra mokomasis dalykas, kuris turėtų tarnauti įžengiamuoju laiptu į filosofijos mokslą. Pati filosofijos sistema yra per sunki, kad galėtų būti dėstoma aukštesniojoje mokykloje; bet iš antros pusės, kadangi iš esmės filosofija yra pasaulėžiūros mokslas, tos pasaulėžiūros, be kurios joks susipratęs žmogus apsieiti negali, tai yra svarbu jam aukštesniojoje mokykloje suteikti kad ir elementarinių mokslingosios pasaulėžiūros pagrindų. Ugdomoji vertybė, atitinkanti filosofiją apskritai, yra sąmoningas ir sistemingas orientavimasis pasaulėžiūros klausimuose. Reiškia, per filosofinės propedeutikos pamokas šita bendra filosofinė ugdomoji vertybė privalo būti šiaip ar taip siekiama arba bent ruošiama. Bet pirm negu filosofija tampa pasaulėžiūros mokslu, ji yra ir pažinimo mokslas, ir šita prasme ji charakterizuojama ta sąmoninga pažinimo analize, kuri tepriklauso iš esmės jai tik vienai. Filosofinė propedeutika turėtų tad atsižvelgti ir į šitą filosofijos reikalą ir iš pat pradžios juo rūpintis. Taigi, iš vienos pusės, sąmoninga pažinimo analizė, o iš antros pusės, abibendrintų pažinčių sintezė į organingą pasaulėžiūrą sudaro, taip sakant, du filosofijos sparnu, kuriais ji kyla prie tiesos. Šitiemdviem tikslams privalo tarnauti filosofinė propedeutika aukštesniojoje mokykloje, lavindama mokiniuose du pagrindiniu filosofiniu nusiteikimu: 1) sugebėjimą sąmoningai analizuoti pažinimo įvykius ir 2) sugebėjimą sintetizuoti atskiras pažintis į organingas visumas. Tai yra dvi pagrindinės ugdomosios vertybės, specialiai atitinkančios filosofijos mokslą, kuris, iš vienos pusės, yra bendras, o iš antros pusės – visuotinas.

Šiedvi pagrindinės ugdomosios vertybės, siektinos per filosofinės propedeutikos pamokas, gali būti dar papildomos šalutinėmis specialiomis vertybėmis, kurios pareina ar tik yra surištos su jiedviem.

Nustačius dėstomojo dalyko tikslus, dera susidomėti pedagogine mokomosios medžiagos analize, ir visų pirma klausimu, prie kokios lavinamųjų dalykų grupės jis priklauso. Kaip matėme iš Willmanno lavinamųjų dalykų suskirstymo, dėstomieji dalykai skirstomi į tris grupes; tai yra pagrindiniai dalykai, vadinami idealijomis, šalutiniai dalykai, vadinami realijomis, ir meniški sugebėjimai. Idealijos pasižymi tuo, kad jose perteikiamoji ir išvystomoji pareiga eina gretimai reikiamoje pusiausvyroje; realijose persvaros turi materialinė perteikiamoji pareiga; ogi meniškuose sugebėjimuose – formalinė išvystomoji pareiga. Idealijas sudaro filologija, teologija, filosofija, matematika; realijas sudaro istorija, geografija, gamtos mokslai ir apskritai polimatinė žinija; ogi formalinius sugebėjimus – muzika, grafika, technika, gimnastika. Kaip matome, paimta pavyzdžiu filosofinė propedeutika priklauso prie idealijų, t. y. prie tos lavinamųjų dalykų grupės, kur materialinė perteikiamoji ir formalinė išvystomoji pareigos turi būti išlaikytos pusiausvyroje. Tai reiškia, jog filosofinėje propedeutikoje privalu nuolat daboti, kad tarp perteikiamos pažinties ir proto galios lavinimo būtų griežto atitikimo. Žinios perteikiamos, kad proto galia būtų lavinama, o ši lavinama, kad žinios galėtų būti suprastos ir pasisavintos.

Nustačius pagrindinį dėstomojo dalyko būdą, dera toliau ištirti, kuris psichologinis pasisavinimo tarpsnis turi pagrindinės reikšmės, pasisavinant jo mokomąją medžiagą. Psichologiniai mokymosi bei mokymo tarpsniai, kaip žinome, yra trys; empirinis, racionalinis ir techninis. Empiriniame tarpsnyje mokomosios medžiagos pasisavinimas iš mokinio pusės įvyksta domėjimusi arba patyrimu; racio-

naliniame tarpsnyje – mąstymu arba supratimu, techniniame tarpsnyje – vykdymu arba pritaikymu. Normaliai pažinimo vyksmas išsivysto eidamas nuo empirinio prie racionalinio, nuo racionalinio – prie techninio arba pritaikomojo. Tačiau žiūrint į dėstomojo dalyko ypatybes jo mokyme gali turėti ypatingos reikšmės vienas kuris pasisavinimo tarpsnis. Mes, pavyzdžiui, žinome, jog realijoms arba realiniams dalykams turi pagrindinės reikšmės empirinis domėjimosi arba patyrimo tarpsnis; idealijoms arba idealiniams dalykams tokios reikšmės turi racionalinis mąstymo arba supratimo tarpsnis ir pagaliau meniškiesiems sugebėjimams – techninis vykdymo arba pritaikymo tarpsnis. Filosofinė propedeutika, kuri tarnauja mums pavyzdžiu, priklauso prie idealijų; reiškia, jos dėstyme ypatingos reikšmės privalo turėti racionalinis mąstymo bei supratimo tarpsnis ir todėl šitame psichologiniame momente privalu mokytojui sutelkti daugiausiai dėmesio, dėstant šitą dalyką. Tai, žinoma, nereiškia, jog patyrimas ir pritaikymas neprivalo čia turėti vietos; bet vis dėlto išeinant iš dėstomojo dalyko prigimties neteks jiems skirti pagrindinės rolės.

Įvertinus psichologinius dėstomosios medžiagos savinimosi tarpsnius, tenka toliau eiti prie loginių jo momentų arba tarpsnių, kurių, kaip žinome, yra dvejetas: analizė ir sintezė. Buvo savo laiku pastebėta, jog ėjimas nuo empirinio arba pritaikomojo tarpsnio prie racionalinio įvyksta analizės keliu, ogi ėjimas nuo racionalinio tarpsnio prie empirinio arba pritaikomojo įvyksta sintezės keliu. Analizės kelias veda nuo to, kas yra sudėtinga, prie to, kas yra vientisa. Sintezės kelias veda nuo to, kas yra vientisa, prie to, kas yra sudėtinga. Skiriama realinė ir loginė analizė ir sintezė. Dalykas gali būti sudėtingas turėdamas skirtinų tikrovėje dalių arba skirtinų logikoje dalių. Eidami nuo realinės dalyko visumos prie realinių jo dalių, gauname realinę analizę; darydami atvirkščią kelią, gauname realinę sinte-

zę. Ėjimas nuo konkretinio dalyko prie abstraktinio įvyksta loginės analizės keliu. Ėjimas nuo atskirų pažinčių prie pažinčių sistemos įvyksta realinės sintezės keliu. Jei dabar turėsime spręsti klausimą, kaip privalo derintis filosofinės propedeutikos analizė ir sintezė kaipo loginiai pasisavinimo tarpsniai, turime visų pirma atsižvelgti į tai, jog psichologinis pasisavinimo centras glūdi čia racionaliniame mąstymo arba supratimo tarpsnyje, ogi ėjimas nuo bet kurio konkretinio davinio arba fakto prie mąstymo ir supratimo įvyksta visų pirma loginės analizės keliu. Taigi loginės analizės priemonė yra pirminė filosofinės propedeutikos dėstyme, ypač kai tenka sąmoningai analizuoti pažinimo įvykius. Iš kitos pusės, einant nuo mąstymo arba supratimo prie faktų patikrinėjimo principais arba prie pritaikymo apskritai, einama loginės sintezės keliu. Tačiau filosofijos dėstyme turi reikšmės ne tiek loginė, kiek realinė sintezė, kai tenka atskiros apibendrintos pažintys suvesti į organingą sistemą. Šitokis organingos visumos sudarymas įvyksta realinės sintezės keliu, kuris kaip tik ir veda prie mokslingai suorganizuotos vieningos pasaulėžiūros. Taigi loginė analizė, atitinkanti pažinimo sąmoningumą, ir realinė sintezė, atitinkanti sistemingą pažinimo sąrangą, sudaro du pagrindiniu loginiu pasisavinimo tarpsniu filosofinės propedeutikos dėstyme.

Nustačius psichologinius ir loginius dėstomojo dalyko momentus, išpuola iš eilės susirūpinti organingu genetiniu mokomosios medžiagos išvystymu. Visa dėstomojo dalyko medžiaga privalu imti kaipo organinga visuma, kuri susiskirsto atskiromis stambesnėmis ar smulkesnėmis dalimis, kurias, iš vienos pusės, sudaro atskiri vienetai, o iš antros pusės, jos yra surištos su organinga dalyko visuma. Kiekvienas atskiras vienetas turi savo vienybės pradą, kuris jame išsivysto tam tikroje genetinėje tvarkoje. Ir štai organingas genetinis mokomosios medžiagos išvystymas rūpinasi, kad

kiekvienas atskiras vienetas būtų organingai rišamas su visuma ir kad būtų išvystomas pagal savo vienybės pradą. Organingo genetinio išvystymo tvarka yra realinė, kai ji atitinka paties dalyko išsivystymą, ir yra mokslinė, kai ji atitinka mokslinio jo pažinimo išsivystymą. Grįžtant prie mūsų pavyzdžio kyla klausimas, kaip organingas genetinis mokomosios medžiagos išvystymas privalo būti vedamas filosofinėje propedeutikoje, t. y., kokių organingų vienetų galima sudaryti filosofinėje propedeutikoje ir kokiu genetiniu būdu jie privalo būti išvystyti. Paprastai į filosofinę propedeutiką, dėstomą aukštesniosiose mokyklose, teįeina logika ir psichologija. Willmannas visai teisingai pataria įvesti dar ir pagrindinius dalykus iš bendrosios metafizikos ir etikos. Logiką ir psichologiją jis pataria dėstyti realine genetinio išsivystymo tvarka, ogi metafiziką – moksline genetinio išsivystymo tvarka. Tai reiškia, jog organingas genetinis logikos išvystymas turi eiti nuo prigimtosios mąstymo eigos, t. y. nuo realių mąstymo veiksmų, prie jų išdavų, kuriomis yra sąvoka, spręsmas, protavimas. Paskui nuo šitų mąstymo lyčių arba pradų dera eiti prie mąstymo dėsnių ir pagaliau nuo mąstymo dėsnių – prie mąstymo pareigų. Nurodyta logikos išvystymo tvarka išeina iš psichologinių momentų ir eina loginės analizės keliu. Tuo tarpu paprasta logikos dėstymo tvarka, Willmanno supratimu, eina iš pat pradžios sintetiniu keliu. Realine genetinio išvystymo tvarka Willmannas pataria dėstyti logiką ir psichologiją. Užtat metafizikos pagrindus jis pataria dėstyti moksline genetinio išvystymo tvarka, t. y. taip, kaip metafizikos atskiros problemos buvo žmonijos tyrinėjamos ir kaip jų supratimas tobulėjo filosofijos išsivystyme. Negalėčiau čia ilgiau užtrukti ir todėl tarkime, jog organingas genetinis filosofinės propedeutikos medžiagos išvystymas yra nustatytas.

Toliau tenka ištirti filosofinės propedeutikos metodo klausimas. Metodas skirstomas visų pirma į tetinį ir euris-

tinį, t. y. į teikiamą mokiniams ir pačių mokinių randamą. Laikantis principo, jog nieko neprivalu mokiniams sakyti, ką jie patys galėtų pasisakyti, ir nieko neprivalu teikti, ką jie gali patys rasti, reiktų mokomoji medžiaga suskirstyti į dvi dalis, žinoma, nelygias savo kokybe, iš kurių viena turėtų būti pateikiama tetiniu, antra randama euristiniu metodu. Dialogas, diskusija, katechetinis būdas galėtų čia rasti sau pritaikymo tam tikrose ribose. Euristiniu metodu filosofinėje propedeutikoje galima padaryti daugelis įvedamųjų analizių, reikalingų filosofinių dalykų supratimui, o iš antros pusės, galima pritaikymo tarpsnyje nušviesti atskiri svarbūs klausimai. Žinoma, būtų niekuo nepateisintu optimizmu manyti, jog mokiniai, vedami vien tik euristiniu metodu, galėtų suprasti visą filosofinės propedeutikos medžiagą. Nustačius mokymo metodą, reikia toliau nustatyti pagrindinės mokymo lytys. Kaip žinome, mokymo lytys atitinka mokymosi tarpsnius. Vaidinamoji mokymo lytis atitinka domėjimąsi ir skiriama dar į rodomąją ir vaizduojamąją lytį. Mąstymą arba supratimą atitinka dvi mokymo lytys – aiškinamoji ir išvystomoji, pagal tai, ar yra siekiamas nominalinis žodžio, ar realinis dalyko supratimas. Pritaikymą atitinka veikdomoji lytis, turinti tiek teorinės, tiek ir praktinės reikšmės. Nesunku įspėti, kokios mokymo lytys rastų ypatingo pritaikymo filosofinėje propedeutikoje. Kadangi jos dėstyme vyrauja racionalinis mąstymo bei supratimo tarpsnis, tai vyraujančiomis būtų irgi atitinkančios jį mokymo lytys, būtent aiškinamoji ir ypač išvystomoji. Aiškinamoji mokymo lytis turi ypatingos reikšmės filosofijos dėstymui todėl, kad filosofinis lobis, laimėtas žmonijos kultūrinėje pažangoje, reiškiasi rašytu žodžiu, ir dar todėl, kad filosofinis terminologijos aiškinimas yra viena iš svarbių supratimo priemonių. Tačiau neabejotina, jog svorio centras filosofinės propedeutikos dėstyme tektų išvystomajai mokymo lyčiai, besireiškiančiai indukcija, ap-

tarimais, suskirstymais, išvedžiojimais bei prirodinėjimais. Vaidinamajai ir veikdomajai mokymo lyčiai, ypač pirmajai, filosofinės propedeutikos dėstyme galima rasti daug mažiau pritaikymo. Veikdomoji mokymo lytis galėtų rasti sėkmingo pritaikymo mokinių diskusijose.

Nustačius pagrindines mokymo lytis, teks pagaliau nustatyti dėstomajam dalykui mokymo būdai, vadinasi, reikės nustatyti, kokia pamokos dalis turi būti atlikta nuotakiu arba nenutrūkstamu dėstymu, kokių ir kada privalu padaryti atskirų paaiškinimų, kokių ir kada daryti paklausų – euristinių, paskatinamųjų, kartojamųjų ar kvočiamųjų, kokie privalu duoti uždaviniai ir namų darbai ir kokios gali būti pritaikytos kontroliavimo priemonės. Pavyzdžiui, filosofinėje propedeutikoje reikėtų žymiai naudotis nuotakiu dėstymu, nes jis geriausiai atitinka išvystomąją mokymo lytį; remiantis kokiu nors vadovėliu, tektų ne kartą daryti atskirų paaiškinimų, jo reikalaujamų; euristiniu klausinėjimu galima būtų daryti paruošiamosios analizės arba atbaigiamųjų išvadų; klausinėjimas turėtų irgi tarnauti pritaikymo tikslams. Rašomieji klasės darbai, kaipo pratybų uždaviniai, pavyzdžiui, iš logikos, rastų čia irgi vietos. Namams tektų užduoti vadovėlio skirsnį, kuris papildytų tai, kas buvo mokytojo nusakyta klasėje, padėtų įsiminti reikalingiausius dalykus ir duotų galimybės įsimąstyti į pajudintus per pamoką klausimus. Pagaliau kontroliavimas galėtų būti vykdomas nuotakiu mokinių išvystymu kokio nors atskiro klausimo, atskirais mokytojo paklausais, bendrais visiems uždaviniams arba kas kiek laiko daromais kvočiamaisiais kartojimais.

Apsvarstęs ir išsprendęs visus pajudintus klausimus, mokytojas tuo pačiu iš principo nustatytų pagrindinius didaktinius filosofinės propedeutikos dėstymo momentus. Toliau tektų jam rūpintis jau šitų didaktinių momentų realizavimu pamokų praktikoje. Apie didaktinių momentų realizavimą pamokų praktikoje ir turėsiu kalbėti tolimesnėse paskaitose.

Iki šiolei bendrojoje metodikoje protinimo darbas buvo analizuojamas, arba skaidomas į atskirus elementus, kurie yra, kitaip tariant, atskiri didaktiniai momentai. Dabar pamokos teorijoje tenka eiti sintetiniu keliu, būtent tenka iš atskirų didaktinių momentų sudaryti organinga visuma arba didaktinis vienetas, kokia kad privalo būti kiekviena sistemingai sutvarkyta pamoka. Taigi bendrojoje metodikoje mokymo darbas iš pradžios analizuojamas, kad paskui iš atskirų didaktinių pradų būtų sudaryta didaktinė pamokos vienybė. Kalbant apie šitokią pamokos sąrangą, gali kilti klausimas, apie kokios rūšies pamoką dera kalbėti pamokos teorijoje. Yra juk aišku, jog pamokos sąranga gali būti įvairi sulig tuo, koks dalykas yra pamokos objektu. Pavyzdžiui, matematikos pamoka turės būti kitaip sutvarkyta kaip kad dainavimo pamoka. Pamokų ypatybėmis pagal dėstomus dalykus turi tačiau rūpintis specialiosios metodikos. Bendroji metodika tarsi atitraukia nuo dėstomojo dalyko ypatybių pamokos sąrangą ir tyrinėja bendras jos savybes, kurios privalo išeiti aikštėn kiekvienoje tipingoje pamokoje. Tipinga pamoka bus kiekviena pamoka iš idealinių dalykų, kurie Willmanno vadinami *Idealien*, kadangi idealijų dėstyme perteikiamoji ir išvystomoji pareigos privalo būti išlaikytos pusiausvyroje; tuo tarpu realijose vyrauja perteikiamoji, o meniškuosiuose sugebėjimuose – išvystomoji pareiga. Tokiu būdu, kalbant apie pamoką apskritai, laikykim sutartu dalyku, jog kalbama kaip tik apie tipingą pamoką, kad ir iš idealijų srities, kuri duoda progos turtingiausiu būdu pravesti pamokos darbą.

Ir štai, pasistačius uždavinį surengti sintetiniu būdu pamoka iš didaktinių pradų, bus visai vietoje iškelti visų pirma klausimas, kuo privalu pradėti pamoka ir kokia privalo būti, bendrais bruožais nustatant, pamokos eiga. Į pirmą

šito klausimo dalį buvo jau atsakyta kalbant apie kontroliavimo priemones. Pirm negu galima pradėti dėstyti nauji dalykai, dera įsitikrinti, ar praėjusios pamokos turinys yra tinkamai mokinių pasisavintas. Kvočiant mokinius iš praeitų dalykų paklausais arba verčiant juos atpasakoti buvusią pamoką ne tik geriau yra įsimenami mokslo dalykai, bet dargi jie yra kartojami kaip tik tada, kai įgytos jau pažintys privalo tarnauti pradedamuoju punktu, iš kur privalo būti siekiamos iš eilės naujos pažintys. Jei senos pamokos patikrinimas yra atidėliojamas į naujos pamokos galą, tai šitas perėjimas nuo žinomų jau dalykų prie naujų dalykų nėra taip nuosekliai ir tikslingai daromas kaip kad tada, kai patikrinimas įvyksta naujos pamokos pradžioje. Kaip sakyta, patikrinimo atidėliojimas į naujos pamokos galą turi dargi nepageidaujamos moralinės veikmės į mokinių nervus, kadangi mokiniai ilgiau lieka nerimo stovyje ir tuo laiku, kai eina naujos pamokos aiškinimas, yra vis susirūpinę reikalu atsakinėti iš praeitos kursų dalies. Todėl kaipo taisyklė galima laikyti, kad senų pamokų patikrinimas būtų daromas kiekvienos naujos pamokos pradžioje, ir tik vyresnėse klasėse, kur nurodytos priežastys žymiai nustoja savo reikšmės, galima šitos taisyklės griežtai nesilaikyti, ypač kai laiko stoka neduoda galimybės reguliariai tam tikrą pamokos dalį naudoti kontroliavimo reikalui. Taigi paprastai kiekviena nauja pamoka turi prasidėti senosios pamokos ar net senųjų pamokų patikrinimu. Kiek laiko šitam reikalui privalu pašvęsti ir kokios privalu pritaikyti kontroliavimo priemonės, sprendžia, iš vienos pusės, dėstomojo dalyko ypatybės, o iš antros pusės, mokinių išsilavinimas. Paprastai šitam reikalui turėtų pakakti 15–20 minučių.

Bet tai, dėl ko pamoka vadinasi pamoka, teprasideda paprastai vien tada, kai patikrinimo arba kontroliavimo reikalas yra baigtas. Apie šitą tikrąją pamoką ir kalbama visų pirma ir daugiausiai pamokos teorijoje, nes apie kontrolia-

vimo priemones pakanka kalbėti skyriuje, kuris liečia apskritai mokymo būdus. Kalbant apie tikrosios pamokos esmę, reikia visų pirma pastebėti, jog kiekviena pamoka turi skaitytis su trimis labai svarbiais didaktiniais reikalavimais, būtent: pirma, kad kiekviename mokyme privalu nuosekliai eiti nuo pažįstamų dalykų prie nepažįstamų, antra, kad kiekviename mokyme privalu nuosekliai eiti nuo to, kas konkretu, prie to, kas abstraktu, trečia, kad kiekviena nauja pažintis privalo būti kartojama, įsimenama ir pritaikoma kiekviena tinkama proga. Remiantis šitais trimis didaktiniais reikalavimais, galima jau sudaryti bendrais bruožais pamokos sąranga, atitinkanti pagrindinius psichologinius dėsnius. Pirmas reikalavimas, būtent nuosekliai eiti mokyme nuo pažįstamų dalykų prie nepažįstamų, atitinka apercepcijos dėsnį. Antras reikalavimas, būtent nuosekliai eiti nuo to, kas konkretu, prie to, kas abstraktu, atitinka abstrakcijos arba atotraukos psichologinius dėsnius. Trečias reikalavimas, būtent kartoti, įsiminti ir išlaikyti pažintis atitinka psichologinius asociacijos dėsnius. Aišku, jog kiekvienam iš šitų didaktinių reikalavimų pamokos eigoje privalo būti pašvęstas tam tikras momentas, realizuojamas tam tikromis priemonėmis. Pamoka ir yra surengiama iš atskirų didaktinių momentų į vieną didaktinę visumą, pervertą pagrindinės idėjos vienybe. Čia ir kyla klausimas, kiek ir kokių yra tipingų didaktinių momentų, iš kurių paprastai susidaro didaktinė pamokos vienybė. Pasirodo, jog tokių momentų galima priskaityti penketas, remiantis trimis pagrindiniais didaktiniais reikalavimais, apie kuriuos ką tik esu minėjęs. Visų pirma pradedant naujo dalyko dėstymą ir jį formuluojant trumpu posakiu, reikia priminti mokiniams tos įgytos pažintys, kurios yra reikalingos ar tik naudingos naujoms pažintims įsigyti. Tai reiškia, jog, einant prie naujo dalyko, reikia šitas dalykas pastatyti mokinių psichikoje į sąryšį su žinomais jiems dalykais ir tuo pačiu pa-

lengvinti perėjimas nuo pažįstamų dalykų prie nepažįstamų. Šitas įžengiamasis pamokos momentas, remiąsis psichologiniu apercepcijos dėsniu, yra vadinamas aperceptyvine įžanga, kuri sudaro pirmą iš eilės didaktinį pamokos momentą. Suformulavus naują pamokos dalyką ir pastačius jį į sąryšį su įgytomis jau pažintimis, tenka naujos pažinties dalyką atvaizduoti kiek galint labiau konkretiniu pavidalu, žinant apie tai, kad žmogaus pažinimas prasideda jusliniu patyrimu ir baigiasi intelektualiniu supratimu. Tad antrą didaktinį pamokos momentą sudaro pateikimas konkretinių davinių, kuriuos mokinių psichika galėtų sunaudoti kaipo medžiagą atitraukiamajam proto veikimui. Konkretinių davinių pateikimas tarsi patiesia pamokai empirinį pagrindą. Einant nuosekliai toliau, tenka patirtiniai konkretiniai daviniai apdirbti tam tikru būdu: iš vaidinio, kurio pateikia konkretinis davinys, reikia išvesti sąvoka atitraukimo bei apibendrinimo priemonėmis ir tuo palengvinti dalyko supratimas arba protinis pažinimas, turįs jau visuotinos reikšmės ir formuluojamas moksliškosios pažinties lytimi. Kitaip tariant, tai yra aiškios idėjos išdirbimas iš pateiktų konkretinių davinių. Šitas trečias iš eilės didaktinis momentas ir vadinamas didaktiniu apdirbimu. Per jį pateiktoji medžiaga apdirbama ta prasme, kad iš konkretinio davinio yra išvedama abstraktinė arba atitrauktoji idėja pagal psichologinį abstrakcijos arba atotraukos dėsnį.

Kelias nuo to, kas konkretu, prie to, kas abstraktu, yra analitinis, nes čia einama nuo konkretinės visumos prie to, kas tesudaro šitos visumos esmę ir kas apreiškiama sąvokos lytimi. Todėl savo laiku buvo irgi sakyta, jog ėjimas mokyme nuo patirtinio prie protautinio tarpsnio įvyksta analitiniu keliu. Tokiu būdu didaktinis apdirbimas yra analitinio darbo momentas. Tuo tarpu ką nors išanalizavus, yra labai svarbu atskiri elementai, gauti iš konkretinės visumos suskirstymo, vėl suvesti į vieną visumą, kad ir kitokios rū-

šies. Konkretiniai daviniai yra analizuojami taip, kad iš jų yra išvedamos atitrauktos idėjos. Sudarius didaktinio apdirbimo eigoje ištisą atitrauktų sąvokų eilę, liečiančią vieną pamokos dalyką, svarbu atskiros sąvokos arba idėjos suvesti į vieną glaudžią visumą ir tuo sustiprinti visumos supratimas ir palengvinti jos apžvelgimas ir įsiminimas. Šitas reikalas sudaro rūpestį ketvirtam pamokos momentui, kuris gali būti pavadintas atkartojamąja santrauka. Šita atkartojamoji santrauka kartais vadinama rekapituliacijos vardu, kas reiškia faktinai sintetinę reziumė, kuri turi apvainikuoti analitinį didaktinio apdirbimo darbą. Taigi atkartojamoji santrauka yra ketvirtas iš eilės didaktinis pamokos momentas.

Pagaliau penktą ir paskutinį, taip sakant, atbaigiamąjį pamokos momentą sudaro pritaikymas. Šitoje vietoje pritaikymas yra suprantamas gana plačiai. Naujos pažinties kartojimas, įsiminimas, pritaikymas naujiems uždaviniams, pasiryžimas vadovautis patirtomis tiesomis gyvenime – visa tai yra apimama pritaikymo žodžiu. Pritaikymo priemonėmis mokinys susigyvena su pateikta arba išdirbta pažintimi, kurią jis ką tik yra supratęs, ir padaro iš jos savo išsilavinimo neprarandamąją dalį. Pritaikymas padaro, jog nauja pažintis nėra vien pripuolamai ir mechaniškai primesta iš šalies, bet yra tikrai ir sąmoningai mokinio psichikos pasisavinta. Pritaikymas remiasi psichologiniais asociacijos dėsniais.

Tokiu būdu gauname penketą didaktinių momentų paprastai tipingai pamokai; tai yra: 1) aperceptyvinė įžanga, 2) konkretinių davinių pateikimas, 3) didaktinis apdirbimas, 4) atkartojamoji santrauka ir 5) pritaikymas. Antrasis, trečiasis ir penktasis momentas yra pagrindiniai didaktiniai pamokos momentai, tuo tarpu pirmasis ir ketvirtasis yra šalutiniai momentai. Nesunku prirodyti, kodėl daromas šitas skirtumas tarp atskirų pamokos momentų. Visų

pirma, pirmasis ir ketvirtasis pamokos momentas, t. y. aperceptyvinė įžanga ir atkartojamoji santrauka, tikrai sakant, nepateikia nieko naujo, o tik glaudžiai kartoja: pirmasis – senas pažintis, reikalingas naujoms pažintims suprasti bei pasisavinti, antrasis – naujas pažintis, kurios yra reikalo suvesti į sintetinę visumą, kai jos yra jau pasiektos per didaktinio apdirbimo momentą. Antra vertus, iš visų penkių didaktinių momentų antrasis, trečiasis ir penktasis ne tik pateikia ko nors naujo arba pratina naujas pažintis naujai pritaikyti, bet dargi tiksliai atitinka tris pagrindinius psichologinius mokymo bei mokymosi tarpsnius, būtent: konkretinių davinių pateikimas atitinka patirtinį mokymo bei mokymosi tarpsnį; didaktinis apdirbimas atitinka protautinį tarpsnį, pagaliau pritaikymas – praktinį arba techninį tarpsnį, kuris vadinamas tiesiog pritaikomuoju. Šitų trijų momentų išdavoje turi vykti juslinis, protinis ir praktinis mokomosios medžiagos pasisavinimas. Konkretinių davinių pateikimas kreipiasi į išviršines bei išvidines jusles ir išdavoje gamina juslinio pasisavinimo. Didaktinis apdirbimas kreipiasi į protą ir išdavoje gamina protinio pasisavinimo. Pagaliau pritaikymas kreipiasi į atmintį, valią ir kuriamąją iniciatyvą ir išdavoje gamina praktinio pasisavinimo. Pirmasis ir ketvirtasis pamokos momentas, t. y. aperceptyvinė įžanga ir atkartojamoji santrauka, kad ir turi psichologinės reikšmės, bet vis dėlto pasižymi labiau padedamąja role, kurią jiedu atlieka kitų didaktinių momentų atžvilgiu. Todėl jų rolė nėra pirmaeilė arba pagrindinė.

Nereikia manyti, jog didaktinių momentų schema yra kažkoks geležinis dėsnis, iš kurio jokia pamoka jokiomis aplinkybėmis išsilenkti neprivalo. Reikia net pripažinti, jog žiūrint į dėstomojo dalyko ypatybes arba į konkretines atskiros pamokos aplinkybes ne kartą teks didaktiniai pamokos momentai savotiškai tvarkyti: pavyzdžiui, vienas momentas teks dėl kokios nors priežasties apleisti, kitas mo-

mentas lengvai tepaliesti, dar kitam pašvęsti palyginti daug laiko ir rūpesčio. Vis dėlto penkių didaktinių momentų schema yra tipinga iš savo esmės, tikslinga savo psichologine sąranga ir todėl yra palaikytina, kiek tai yra galima, kiekvienoje normalioje pamokoje.

Kad didaktinių pamokos momentų eiga būtų aiškesnė, paimsiu pavyzdžiais vieną pamoką iš idealijų, vieną iš realijų ir vieną iš meniškų sugebėjimų, tai duos man progos trumpai ir schemingai nusakyti, kas yra daroma per pagrindinius pamokos momentus. Iš idealijų srities, tarkime, turime pavyzdžiu katekizmo pamoką. Žinoma, pamoka prasideda senos pamokos patikrinimu, kuris trunka, tarkime, 15 minučių. Paskui prasideda pamoka tikra to žodžio prasme. Eidamas prie naujo dalyko mokytojas skelbia jo temą trumpu posakiu, kad mokiniai žinotų, apie ką bus kalbama ir atitinkamai sutelktų dėmesį. Tačiau ne išsyk mokytojas pereina prie naujų dalykų arba pažinčių, kadangi pirmiau jis privalo padaryti aperceptyvinę įžangą. Tuo tikslu jis primena mokiniams trumpai ir schemingai tiesas, kurios turi tiesioginio sąryšio su naujai aiškinama katekizmo tiesa. Jei tikrinant senąją pamoką šitos tiesos ką tik buvo iškeltos aikštėn, tai pakanka dabar jas tepriminti. Aperceptyvinė įžanga tuo pačiu yra jau padaryta. Toliau tenka rūpintis konkretinių davinių pateikimu. Kas gi iš tikrųjų gali sudaryti konkretinį davinį katekizmo pamokoje? Į išviršines jusles čia maža kuo tegalima pratarti, nebent religinio turinio paveikslu, kuris atvaizduoja kokią nors sceną iš doringų Bažnyčios žmonių gyvenimo. Bet ir šitoksai paveikslas labiau veikia į išvidines negu į išviršines jusles, nes pats dalykas ne tiek leidžia save rodyti, kiek vaizduoti. Ogi jis gali būti vaizduojamas papasakojimu konkretinių atsitikimų iš Senojo ir Naujojo Testamento, iš Bažnyčios istorijos, iš šventųjų gyvenimo ir šiaip jau iš žymių žmonių gyvenimo, kad dorinė ar dogmatinė tiesa, glūdinti pasakojamame

atsitikime, būtų intuityviai patiriama iš pateikiamų vaizdų. Pateikus tokiu būdu konkretinių davinių tenka pereiti prie didaktinio apdirbimo, t. y. šiuo atveju tenka dorinė ar dogmatinė katekizmo tiesa išvystyti iš pateiktų konkretinių davinių. Dabar jau nuo vaidinių pereinama prie atitrauktos bei apibendrintos idėjos, kuri yra suimta, kaipo pastovi norma, į katekizmo tekstą. Per šitą didaktinį apdirbimą privalu, iš vienos pusės, išaiškinti katekizmo žodžiai ir glūdinčios juose sąvokos, o iš antros pusės, privalu tinkamais apologetiniais prirodymais paremti mokomoji tiesa. Tai padarius, tenka pereiti prie atkartojamosios santraukos. Keliais klausimais galima mokiniai priversti atkartoti naujos pamokos esmę ir net ją suformuluoti. Jei tai mokiniams nesiseka, pats mokytojas pateikia sintetinę formulę. Tada telieka pritaikymo momentas. Sužadinimas mokiniuose pasiryžimo vykdyti naujai išaiškintą tiesą savo gyvenime, auklėti savyje atitinkamus jausmus, maldingumą ir palinkimą į religinę praktiką – štai kuo gali baigtis klasėje katekizmo pamoka; tačiau iš tikrųjų nauja pamoka nesibaigia klasėje nustatytu pamokai laiku. Mokiniai nešasi su savimi užduotąją pamoką, paskaito ją namie, įsimena užduotąjį tekstą, o kas svarbiausia, privalo vykdyti jos tiesą visame savo gyvenime. Jei šito pasiryžimo neatsiekta mokinių širdyse, tai reiškia, jog arba konkretiniai daviniai nebuvo pakankamai ryškūs, arba didaktinis apdirbimas nebuvo pakankamai įtikinąs, arba pritaikymo momentas buvo silpnai aprūpintas reikiamomis priemonėmis.

Iš realijų imkime pavyzdžiu istorijos pamoką. Pamoka, kaip paprastai, prasideda senosios pamokos patikrinimu. Kadangi istorijos dalyke iš mokinių galima ir privalu reikalauti nuotakaus pasakojimo, tai patikrinimo laikas čia truks ilgiau, tarkime, 30 minučių. Aperceptyvinei įžangai mokytojas gali priminti, kokiam daikte buvo sustota paskutinį kartą ir kaip mezgasi tolimesnė istorijos eiga. Teikdamas

konkretinių davinių mokytojas papasakoja apie istorinius įvykius arba faktus, parodo paveikslus ir žemėlapius, suseka praeities pėdsakus vietos aplinkumoje, paskaito tam tikrus tekstus pats arba duoda paskaityti mokiniams. Pereidamas prie didaktinio apdirbimo mokytojas stengiasi padėti mokiniams susidaryti intelektualinį ir moralinį istorinės medžiagos supratimą. Jis pragmatiškai aiškina istorinius įvykius, jų priežastis bei išdavas ir kultūrinę reikšmę. Nusako ir palygina ištisos gadynės būdą, ištisą įvykių arba idėjų kompleksą ir išvysto tokiu būdu kritišką istorinių faktų supratimą. Iš kitos pusės, nusakydamas ir įvertindamas istorinių asmenų būdą ir veikimą, mokytojas išvysto mokiniuose moralinį istorinės medžiagos supratimą. Išanalizavus istorinius faktus intelektualiniu arba pragmatiniu ir moraliniu atžvilgiu, tenka suglausti pasiektos išdavos sintetinėje atkartojamojoje santraukoje. Pagaliau lieka pritaikymo momentas. Mokiniai atpasakoja nusakytus jiems istorinius įvykius ir jų aiškinimus, daro palyginimų ir sinoptinių paveikslų, trumpai ir schemingai juos glaudžiančių, o paskui įsimena pagrindinius faktus. Tačiau pačioje klasėje pritaikymo momentas gali rasti dar platesnės dirvos: iš istorijos medžiagos galima ir privalu padaryti išvadų visuomeniniam patirtiniam ir šiaip jau doriniam jų auklėjimui, kad istorija iš tikro pasidarytų *magistra vitae* – gyvenimo mokytoja.

Pagaliau iš meniškų sugebėjimų, tarkime, mums tarnauja pavyzdžiu gimnastikos pamoka. Čia patikrinimas ir aperceptyvinė įžanga dėl paties dalyko ypatybių neturi tiek reikšmės kaip kad teoriniuose dalykuose. Paprastas kartojimas bei pratimas čia atstoja kontroliavimo priemones ir aperceptyvinės įžangos reikalą. Bet ir čia reikalingas konkretinių davinių pateikimas, kuriuo faktinai yra paties mokytojo parodomai padarytas judesys ar mankšta. Didaktinį apdirbimą čia sudaro judesių ar mankštos

paaiškinimas, jų sudedamųjų tarpsnių išanalizavimas, jų prasmės iškėlimas aikštėn, jų fiziologinės, higieninės, estetinės ir moralinės reikšmės išaiškinimas ir t. t. Po visų šitų analitinių aiškinimų, savaime suprantama, gali eiti trumpas sintetinis suglaudimas mokomojo dalyko atkartojamojoje santraukoje. Pagaliau pritaikymo momentą sudaro čia pačių mokinių daromi judesiai ir mankšta pratybų bei miklinimosi tikslais. Turiu prie visų pavyzdžių bendrai dar pridėti, jog kiekvienoje pamokoje įvairios mokymo lytys, įvairūs metodai ir įvairūs būdai gali būti kuo įvairiausiai kombinuojami, norint pasiekti kuo geriausių išdavų. Tarp kitko tai reiškia, kad visus šituos momentus nebūtinai pats mokytojas aiškina nuotakiu dėstymu. Euristinis klausinėjimas ir mokinių veikdymas kiekvienu atveju gali būti taip kombinuojami su paties mokytojo aiškinimais, kad būtų išlaikytas savarankiškojo veiklumo principas, Willmanno suformuluotas.

Aperceptyvinė įžanga

Dabar tenka kiekvienas atskiras pamokos momentas išnagrinėti iš eilės skyrium. Žinoma, turiu pradėti nuo aperceptyvinės įžangos. Aišku savaime, kad pirmutinis didaktinis pamokos momentas privalo turėti įžengiamosios arba įvedamosios reikšmės. Šita pamokos įžanga yra imama šviesoje tos psichologinės apraiškos, kuri vadinama apercepcijos vardu ir kuri turi šitam didaktiniam pamokos momentui vedamosios reikšmės. Tad visų pirma svarbu kiek plačiau paaiškinti, kas yra apercepcija.

Apercepcijos terminas pirmą kartą buvo Leibnizo pavartotas. Leibnizas statė priešais percepciją apercepciją: percepcija, jo supratimu, reiškė įspūdį, gaunamą iš daiktų mūsų sieloje; ogi apercepcija reiškė išvidinį įspūdžių formavimąsi bei veikimąsi mūsų sieloje. Tokiu būdu percepcija buvo

suprantama kaipo išviršinė veikmė į mūsų sielą, ogi apercepcija – kaipo išvidinis sielos vyksmas. Apercepcijos terminą Herbartas įvedė į didaktikos mokslą, bet sykiu suteikė jam kiek kitokios prasmės. Herbartas daro lotyniškajame žodyje *apperceptio* loginį kirtį į priešdėlį *ap*, gautą iš prielinksnio *ad*, kuris sako apie tai, kas yra pridedama prie percepcijos. Todėl Herbartas nekalba jau apie percepcijos ir apercepcijos priešpastatymą, bet tik apie tai, kad apercepcija yra komplikuota percepcija. Apercepcija, jo supratimu, yra, vokiškai tariant, *dazu aufnehmen*, tai yra prisiėmimas naujo įspūdžio arba vaizdo šalia tų ir sąryšy su tais, kurie anksčiau buvo gauti ar sudaryti sieloje. Willmannas eina dar toliau ir formuluoja didaktikos reikalui apercepciją kaipo vyksmą, kuriame naujos pažintys yra įgyjamos su pagalba senųjų arba nepažįstamas dalykas tampa atvaizduojamas su pažįstamų dalykų pagalba. Apercepcija, jo supratimu, remiasi apskritai tuo, kad vaidiniai, kurie patenka naujai į sąmonę, susiduria su ankstesnių vaidinių visuma taip, kad naujieji vaidiniai yra senųjų priimami ir pasisavinami. Habrichas trumpai aptaria apercepciją kaipo naujų nuovokų įsigijimą su anksčiau susidariusių vaidinių pagalba. „Būdas nuvokti naują dalyką su esamųjų jau gimininingų vaidinių pagalba ir vadinamas apercepcija", – sako jisai. Savo laiku percepciją esu pavadinęs nuovokos vardu vadovaudamasis tuo, kad percepcija yra sąmoningas įspūdžio pastebėjimas ir atpažinimas jo sudaromame pojūtyje bendrinio tipo ar vaidinio. Jei matome kurį naują daiktą, tai pajėgiame nuvokti, kas jis yra, tik tada, jei tame pojūtyje, kurį iš jo gaunome, galime atpažinti kokį nors bendrinį tipą, pažįstamą mums iš ankstesnio patyrimo. Kol šitokio atpažinimo neįvyksta, negalime sakyti, kad turime tikslios nuovokos apie daiktą. Tiesa, nežinodami tiksliai, kas yra naujai patiriamas daiktas, ir negalėdami naujo pojūčio suderinti su jokiu pažįstamu mums bendriniu tipu, galime pasakyti, jog tai yra

materialinis daiktas apskritai. Šitokia nuovoka apie daiktą bus labai netobula, bet ir ji bus vis dėlto atremta į tą bendrinį tipą, kuris pažįstamas mums iš ankstesnės patirties kaip materialinis daiktas apskritai. Tokiu būdu pasirodo, jog šiaip ar taip kiekviena percepcija, t. y. kiekviena nuovoka remiasi ankstesniais patyrimais ir gautais iš jų vaidiniais. Apercepcja faktinai yra komplikuota percepcija arba savinamasis nuvokimas, kuriuo yra derinami nauji vaidiniai su senaisiais. Prof. Dévaud, duodamas labai tikslią pamokos teoriją, aptaria apercepciją didaktikos reikalui šitokiu būdu: „Apercepcija yra asociacija arba susiderinimas, kuris įvyksta sąmonėje tarp naujo davinio ir senų pažinčių"*.

Iš sustatytų šiandien apercepcijos aptarčių galima padaryti palyginimo tarp percepcijos ir apercepcijos. Percepcija, arba paprasta nuovoka, yra paprastas atpažinimas, gaunamas iš daikto įspūdyje bendrinio vaidinio arba tipo, pažįstamo mums iš ankstesnio patyrimo. Nieko naujo su percepcijos pagalba neįsigyjame. Apercepcija yra savinamasis nuvokimas, kuriuo yra įgyjamos naujos pažintys su senų pažinčių pagalba: jos pagrinde glūdi paprasta percepcija, arba nuovoka, bet jos išdavoje gaunamas naujas patyrimo ar pažinimo prieauglis, nes naujiems daviniams susiderinus su senosiomis pažintimis bendra patyrimo suma arba bendrinių tipų kiekybė randasi padidėjusi.

Pigu suprasti, kad apercepcijos apraiška ir jos dėsniai yra labai reikšmingi didaktikos mokslui. Didaktika, kuri rūpinasi pažinčių įsigijimu ir perteikimu mokiniams ir tuo vyksmu, kuriuo reiškiasi protinimosi pažanga, nuolatos turi skaitytis su tuo, kad nuosekli protinimo pažanga yra visuomet ėjimas nuo to, kas yra žinoma, prie to, kas yra nežinoma, bet pažintina, nuo to, kas artima, prie to, kas tolima;

* *Dévaud E.* Op. cit. – P. 93.

nuo to, kas savo, prie to, kas svetima. Jau maži vaikai ateina į mokyklą nešini įvairiomis pažintimis, su kuriomis negalima nesiskaityti. Vaikas išsineša su savimi pažinčių iš prigimtos savo aplinkumos, iš savo patyrimo, iš to, ko jis mokytas namie, iš to, kas jo paties galvota. Visos šitos pažintys yra todėl tarsi pradedamasis punktas, nuo kurio privalo prasidėti ir remtis protinimo vyksmas. Jei šitas protinimo vyksmas nori būti sėkmingas, jis turi pasigauti vaiko atsiminimais, reikalais, idėjomis, interesais, kad su jų pagalba laimėtų jam naujų pažinčių ir apskritai naujų akiračių. Šitas apercepcijos dėsnis pasilieka veikti per visą protinimo eigą ir net įgauna vis daugiau reikšmės sulig tuo, kaip jis žengia tolyn į mokslingą žiniją, nes juo gilyn einama į šitą žiniją, juo daugiau įgytų jau pažinčių reikalaujama naujai pažangai. Pažinimo arba protinimosi pažanga ir yra tasai vyksmas, kuriame naujos pažintys susiderina ir sutampa su senosiomis į vieną organingą arba sintetinę visumą. Suprantama čia ir atitinkama mokytojo pareiga. „Mokytojo uždavinys, – sako Willmannas, – yra susipažinti su mokinių vaidinių visuma, jų įgyta iš nuosavo patyrimo bei mokslo, kad jis galėtų sužadinti juose giminingų bei artimų naujai pažinčiai vaidinių ir paskui juos įpratinti vykdyti savarankiškai apercepciją, pagaunant nepažįstamą dalyką, su juo susipažįstant ir jį suglaudžiant su tuo, kas jiems yra jau žinoma"*. Apercepcijos veiksmu nauja pažintis įeina ir susiderina su senųjų pažinčių sistema, todėl naujos pažinties įgijimas ir jos pasisavinimo tobulumas visuomet pasilieka sąryšy su apercepcijos ypatybėmis. Pedagogui nevalia niekados pamiršti apie šitą bendrą tiesą, ogi atskirai dera dargi skaitytis su trimis faktais, liečiančiais psichologinę apercepcijos apraišką. *Pirmas apercepcijos faktas:* per tai, kas yra pažįstama, kyla susidomėjimas tuo,

* Lexikon der Pädagogik. – Bd. 1. – P. 190.

kas yra naujo. Mūsų dėmesys yra ypač veiklus tada, kai mes turime reikalo su dalyku, kuris yra iš dalies mums žinomas ir iš dalies neaiškus, tad mums atsiranda noro arčiau susipažinti su dalyku ir susidaryti apie jį tikslią pažintį. Dalykas sukelia mumyse susidomėjimo ir sužadina mūsų dėmėjimąsi kaip tik tada, kai mes ką nors žinome apie dalyką ir kai tas, kas yra mums apie jį žinoma, spiria mus jį geriau pažinti. Štai kodėl kiekvienas specialistas labiau dėmisi bei domisi savo dalyku negu koks profanas. Filosofui labiausiai rūpi nauja idėja filosofijos srityje, gamtininkui rūpi visų pirma nauji gamtos patyrimai, menininkui pirmiausiai svarbu kūrybos įvykiai, pramonininkui – nauji išradimai mašinų srityje ir t. t. Habrichas teisingai pastebi, jog šv. Paulius, atsišaukdamas Atėnuose prie nežinomojo Dievo, tikslingai naudojosi apercepcijos dėsniu. Nežinomojo Dievo aukuras visgi šį tą sakė stabmeldžių vaizduotei bei protui; todėl buvo tikslinga pradėti krikščionybės Dievo skelbimą, išeinant iš tos kad ir neigiamosios nuovokos, kurią atėniečiai buvo susidarę apie nežinomąjį Dievą. Jų dėmėjimasis bei domėjimasis tuo pačiu gaudavo aperceptyvinės atramos. Šiaip jau reikia konstatuoti, jog kas mažai težino, maža kuo ir tesidomi. Štai kodėl žinojimo troškulys auga sulig tuo, kaip žmogus pažengia pažinime. Mažiausiai mokslingo smalsumo turi todėl visoki ignorantai. Tiesa, ir ignorantai gali turėti daug smalsumo, bet jų smalsumas nėra teorinio pobūdžio, bet liečia gyvenimo praktiką arba šiaip jau tuos santykius su žmonėmis, kurie juos intriguoja kokiu nors atžvilgiu. Reikia čia pat konstatuoti ir tai, kad susidomėjimo atžvilgis irgi esti apercepcijos apraiška ta prasme, kad jis yra ankstesnių pažinčių apsprendžiamas arba nustatomas. Tuo pačiu daiktu gali susidomėti įvairūs žmonės, bet kiekvienas žmogus dėmėsis ta daikto puse, kuri labiausiai atitinka susidariusius giminingus vaidinius. Pavyzdžiui, tuo pačiu gyvuliu gali susidomėti teologas teoretikas ir agro-

nomas praktikas. Kiekvienas žiūrės į gyvulį atžvilgiu, kuris atitinka jo specialybę: kiekvienas iš jųdviejų įgaus tą pačią percepciją arba nuovoką, bet, kadangi šita nauja nuovoka yra kiekvienu atveju derinama su įvairia ankstesnių pažinčių visuma, tai pasisavinimo išdava arba aperceptyvinė sintezė kiekvieną kartą bus kitokia. Taigi pasirodo, jog nuo to, kas yra pažįstama, tam tikra prasme pareina ir susidomėjimo dalykas, ir susidomėjimo atžvilgis, ir susidomėjimo išdava.

Antras apercepcijos faktas: per tai, kas yra pažįstama, tegalima sąmoningai patirti arba nuvokti tai, kas yra nauja. Šitas faktas surištas yra su percepcijos arba nuovokos esme, kadangi, kaip mums žinoma, nuovoka yra atpažinimas naujame patyrime bendrinio tipo, pažįstamo iš ankstesnio patyrimo. Šitas atpažinimas neišvengiamai veda mus prie palyginimo naujame patyrime to, kas yra mums pažįstama, su tuo, kas yra mums nauja. Juo daugiau dalykas mums pažįstamas, juo greičiau ir lengviau mes nuvoksime jame tai, kas yra nauja, ir rasime tam tinkamos vietos anksčiau įgytų pažinčių visumoje. Tarkime, į istorinį muziejų apsilanko sykiu istorikas ir profanas. Profanas pastebės didelėje istorinių paminklų daugybėje vien bendriausius dalykus ir galų gale išsineš iš muziejaus labai neaiškų įspūdį, kas bus tikru prirodymu, jog jo patiriamasis pastebėjimas arba nuovoka yra labai netobula, kadangi neturi tvirtos atramos jo įgytose anksčiau pažintyse. Atvirkščiai, istorikas orientuosis istoriniame muziejuje visai kitaip, jis visur pastebės tai, kas yra charakteringa, atskirs svarbų dalyką nuo pripuolamojo ir apskritai sugebės sumaniai orientuotis naujų įspūdžių daugybėje, tvarkydamas juos pagal anksčiau įgytų pažinčių schemas. Ogi nuo šito apercepcijos fakto veda jau tiesus kelias prie trečiojo apercepcijos fakto, kuris gali būti šitaip formuluojamas: per tai, kas yra pažįstama, tegalima suprasti tai, kas yra nauja. Nuvokus dalyką, tenka jis

suvokti, t. y. nuo *perceptio* dera eiti prie *conceptio*, nuo juslinio pažinimo prie protinimo. Pasirodo, jog ir dalyko supratimas tam tikra prasme ir tam tikru laipsniu pareina nuo įgytų anksčiau pažinčių. Kai tarp naujo dalyko ir senų pažinčių yra per didelio atstumo, dalykas yra nesuprantamas. Kad dalykas būtų suprantamas, reikia, kad jis galima būtų pastatyti į artimesnį sąryšį su įgytomis pažintimis. Pavyzdžiui, bus lengva įsigyti naujos pažinties, kai naujas dalykas tėra vien atskiras naujas žinomo bendro dėsnio atsitikimas. Tokiu atveju naujo dalyko pažinimas yra ne kas kita, kaip jo palenkimas žinomai jau bendrai tiesai arba mokslinei klasifikacijai. Jei naujo dalyko atstumas yra žymiai didesnis, vis dėlto mūsų protas, besistengdamas jį suprasti, jį analizuoja palygindamas su tuo, kas yra jau žinoma. Jei panašumas pasirodo pakankamas, jei naujas dalykas randa pakankamai išaiškinimo senųjų pažinčių šviesoje, jis tampa suprantamu; jei sąryšio tarp jo ir ankstesnių pažinčių nesiseka sudaryti, dalykas lieka nsuprantamas. Tokiu būdu įgytų pažinčių stovis yra tikra sąlyga naujam dalykui suprasti. Naują dalyką supratus tuo pačiu įgaunama nauja pažintis, kuri įeina jau į bendrą pažinčių sintezę, plintančią bei turtėjančią su kiekvienos pažinties įsigijimu. Šita nauja pažinčių sintezė tampa dabar bendrąja prielaida kitiems naujiems dalykams suprasti arba pažinti.

Po to, kas pasakyta, suprantama savaime, kaip yra svarbu išnaudoti apercepcijos faktas sėkmingam mokymo darbui; juk nuo jo šiaip ar taip pareina dėmėjimasis bei domėjimasis nauju dalyku ir jo nuvokimas bei suvokimas, žodžiu tariant, nuo apercepcijos priklauso dalyko patyrimas juslėmis, jo supratimas protu ir net jo pasisavinimas atmintimi.

Todėl pereinant mokymo vyksme prie bet kurio naujo dalyko, ogi naujos pamokos pradžia kaip tik yra šitokis perėjimas, tenka susirūpinti tuo, kad sudarius palankiausių aplinkybių aperceptyviniam mokomosios medžiagos

pasisavinimui. Priminsiu vėliau, jog nauja pamoka čia suprantama ne kaipo nauja mokymo valanda, bet kaipo naujos pažinties išvystymas arba perteikimas. Aperceptyvinis mokomosios medžiagos pasisavinimas reikalauja, kad pačioje naujos pamokos pradžioje mokinių sąmonėje būtų sužadintos arba primintos visos pažintys, giminingos ar naudingos naujam dalykui, be kurių šis negali arba suįdominti mokinius, arba būti nuvoktas, arba būti suvoktas. Paprastai negalima pasitikėti, kad mokiniai jaunesniajame amžiuje patys prisimintų visa tai, kas yra reikalinga tokiais atvejais, o antra, ne visa, ką jie prisimena, apskritai gali ateiti jiems į sąmonę kaip tik reikiamu momentu. Todėl yra reikalo vienas iš didaktinių momentų pašvęsti priminimui pažinčių, tarnaujančių kiekvienu atskiru atveju normaliai apercepcijai. Toks reikiamų pažinčių priminimas privalo įvykti naujos pamokos arba naujo aiškinimo pradžioje todėl, kad, pamokai jau prasidėjus, neparanku ir net kenksminga didaktiniu atžvilgiu grįžti prie anksčiau įgytų pažinčių ir jos minėti apercepcijos reikalu. Šitokis įterptas priminimas ardytų genetinį arba logišką mokomojo dalyko išvystymą ir darytų netvarkos mokinių psichikoje. Iš čia aišku, jog aperceptyvinis priminimas organingai yra surištas su pamokos pradžia arba įžanga; štai kodėl ir pirmasis didaktinis pamokos momentas yra pavadintas aperceptyvine įžanga. Iki šiolei buvo kalbėta apie teorinius aperceptyvinės įžangos pagrindus. Pereinant dabar prie labiau konkretinės šitos įžangos išvaizdos, reikia visų pirma pasakyti, jog aperceptyvinė įžanga susideda savo ruožtu iš dviejų dalių arba smulkesnių didaktinių momentų. Tai yra, iš vienos pusės, naujo pamokos dalyko arba temos skelbimas, iš antros pusės, tikras pažįstamų dalykų prisiminimas. Nesunku pastebėti šitokiame aperceptyvinės įžangos suskirstyme į dvi dalis tikslingumas, atitinkąs apercepcijos prigimtį. Naujo dalyko skelbimas atstovauja jau naujai pa-

žinčiai, ogi pažįstamų dalykų priminimas atstovauja tai įgytų pažinčių visumai, su kuria naujoji pažintis turi sutapti į vieną organingą sintezę. Apie kiekvieną aperceptyvinės įžangos dalį dera plačiau pakalbėti skyrium. Visų pirma šis tas apie naujo dalyko skelbimą, būtent apie jo esmę, reikšmę, pageidaujamas kokybes.

Naujo dalyko skelbimas yra faktinai skiriamos naujai pamokai temos pavadinimas arba net nagrinėjamojo dalyko formulavimas. Paprastai jis daromas vienu trumpu bei tiksliu posakiu arba sakiniu; bet, žinoma, atsižvelgiant į aplinkybes naujo dalyko skelbimas gali pareikalauti kiek platesnio išvystymo, ypač kai tenka suformuluoti gvildytina problema arba spręstinas uždavinys. Pavyzdžiui, gramatikos pamoka galima pradėti šitokiu trumpu pasakymu įdomu žinoti, kokios yra kalbos dalys. Aritmetikos pamoka galima pradėti pasakymu: kiekvienam išlavintam žmogui reikia žinoti, kas yra trupmenos. Naujo dalyko skelbimas glūdi čia paklausuose: kokios yra kalbos dalys, kas yra trupmenos. Formuluojant problemą teks keliais sakiniais nusakyti klausimo stovį, duodant uždavinį, neišvengiama suteikti reikiamų davinių; kartais dera paaiškinti aplinkybes arba nustatyti atžvilgis, kuriuo nagrinėjamas naujas dalykas. Klausimo stovis, reikiami daviniai, aplinkybės, tyrinėjamasis atžvilgis gali dar pareikalauti vieno kito sakinio. Naujo dalyko skelbimas paprastai daromas vieną kartą pačioje pamokos pradžioje. Bet jei naujas dalykas susideda iš atskirų dalių arba klausimų, kurie privalo būti nagrinėjami skyrium tam tikroje eilėje, tai pačioje pamokos pradžioje privalu paskelbti bendras platesnio dalyko įvardymas, o paskui kiekvienoje atskiroje pamokos dalyje skelbti skyrium kiekvienas naujas dalykas, tarsi pamoka būtų sudaryta iš atskirų mažesnių pamokų.

Didaktinis naujo dalyko skelbimo pateisinimas gali rasti nemaža rimtų argumentų. Naujo dalyko skelbimas turi

neigiamosios ir teigiamosios reikšmės mokinių psichikai. Naujo dalyko skelbimas visų pirma pašalina iš mokinių sąmonės vaidinius bei sąvokas, kurie neturi sąryšio su tiesioginiu pamokos dalyku. Tai yra neigiamasis momentas. Antra vertus, naujo dalyko skelbimas pakreipia mokinių sąmonę į tyrinėjamąją sritį ir sužadina vaidinių bei sąvokų, turinčių sąryšio su nauju dalyku. Tai yra teigiamasis momentas. Be to, naujo dalyko skelbimas sužadina susidomėjimą ir sutelkia dėmesį, tad mokinių psichika tampa pasiruošusi tirti bei savintis. Visa tai naujo dalyko skelbimą pateisina psichologiniais motyvais. Kaip žinome, pedagoginiu atžvilgiu yra visuomet pageidaujama sužadinti kuo daugiausiai veiklumo iš mokinių pusės. Ogi šitokis veiklumas reikalauja, kad mokiniai iš anksto žinotų, kas yra iš jų reikalaujama, į ką jie privalo taikyti savo dėmesį ir šiaip jau psichines pastangas. Kol mokinių sąmonėje nėra aiškiai nustatytas darbo objektas, šita sąmonė lieka neaiškumo ir bangavimo stovyje. Mokiniai, iš kurių reikalaujama veiklumo, privalo žinoti, koks yra jiems statomas tikslas; griežtai nustatytas tikslas ir yra mokinių psichika, nusistatymo [...][29] Taigi naujo dalyko skelbimas apsaugoja mokinių dėmesį nuo nereikalingų klajojimų neapribotose srityse ir pratina juos sąmoningai bei veikliai siekti pamokos tikslo.

Geras naujo dalyko skelbimas privalo pasižymėti didaktinėmis kokybėmis, atitinkančiomis aiškumo, vaizdumo ir įdomumo principus. Naujo dalyko skelbimas privalo būti padarytas aiškiais paprastais žodžiais, kiek galint nereikalaujančiais paaiškinimų. Kadangi naujo dalyko skelbimas daromas pačioje pamokos pradžioje, tai jis privalo skaitytis su psichologiniu dėsniu, jog pradedamasis pažinimo punktas yra konkretinis arba pajustinis patyrimas. Todėl naujo dalyko skelbimas, tiek savo lytimi, tiek ir turiniu privalo būti išreikštas konkretiniu būdu, arba kitaip tariant, privalo būti vaizdus. Pagaliau vaizdumas privalo būti taip ap-

skaitytas, kad kuo stipriausiai pagautų mokinių vaizduotę, jausmus ir smalsumą ir tuo pačiu sužadintų savaimingo dėmesio dėl paties dalyko įdomumo. Visa tai sudaro kuo palankiausių aplinkybių, kurioms esant tiek mokslas apskritai, tiek ir apercepcijos vyksmas gali sėkmingai reikštis.

Aperceptyvinė įžanga, kaip matėme, susideda iš dviejų dalių, būtent: iš naujo dalyko skelbimo ir pažįstamų dalykų priminimo. Naujo dalyko skelbimas sutelkia mokinių dėmesį reikiama pakraipa ir stato jų protiniam darbui, taip sakant, siekiamąjį tikslą. Pažįstamų dalykų priminimas iškelia į jų sąmonės aikštę senas pažintis, kurios yra tampriai surištos su nauju dalyku ir kuriomis šis turi remtis, kaipo į savo pagrindą, pagal aperceptyvinio pasisavinimo dėsnį. Paskutinį kartą kiek ilgiau buvau sustojęs prie naujo dalyko skelbimo, dabar turiu dar šį tą pasakyti apie pažįstamų dalykų priminimą.

Naujo dalyko skelbimas savaime jau iššaukia mokinių atmintyje pagal asociacijos dėsnius pažintis, kurios turi tiesioginių sąryšių su nauju dalyku. Mokiniai, patyrę, apie ką bus kalbama, stengiasi naują dalyką nušviesti senomis pažintimis, kad galėtų jau iš anksto įspėti, koks bus pamokos turinys. Tačiau, kaip sakyta, pasitikėti mokinių atmintimi ir sugebėjimu sugrupuoti reikiamas pažintis savo galvoje nelabai galima. Tiesa, jei per senos pamokos patikrinimą ir mokinių atpasakojimą buvo primintos visos pažintys, kuriomis tenka remtis dėstant naują dalyką, tai pažįstamų dalykų priminimas darosi nereikalingas ir galima pasitenkinti aperceptyvine įžanga. Jau iš šito matyti, jog pažįstamų dalykų priminimas ne visuomet yra privalomas tam tikroje vietoje. Kartais jis gali pasirodyti nereikalingas todėl, kad pažintys, kuriomis remiasi naujas dalykas, tiek yra elementarinės, jog būtų nereikalingu laiko gaišinimu jų minėjimas. Gali taip pat atsitikti, jog vienos pažintys bus primintos, kartojant išaiškintą pamoką, ogi kitos teks priminti aper-

ceptyvinės įžangos ribose. Ir šiaip jau dera daryti skirtumo tarp pažinčių, kurios privalo būti primenamos, ir pažinčių, kurios galima suponuoti aktualioje mokinių atmintyje.

Aišku savaime, jog priminimas neturi išeiti iš tikro reikalo ribų, nes jam daugiau kaip 5 minutes vargu kada teks pašvęsti. Reikia dar čia pridėti, jog privalo būti primenamos ne tik pažintys, mokinių pasisavintos iš buvusių pamokų, bet ir pažintys iš jų patyrimo už mokyklos ribų, jei pastarųjų pažinčių priminimas apskritai yra reikalingas. Žinoma, per įvairias pamokas bus primenami įvairūs dalykai: vienur – sąvokos, kitur – aptartys, trečiur – taisyklės ir t. t. pagal tai, kokie yra dalyko prigimtis ir turinys.

Telieka dar paaiškinti, kokiu būdu paprastai daromas pažįstamų dalykų priminimas. Čia reikia pasakyti, jog šitas priminimas gali būti daromas mokytojo paklausais arba tiesioginiais jo aiškinimais. Pirmuoju atveju mokytojas eitų tarsi euristiniu metodu, antruoju atveju – tetiniu. Sakau „tarsi eitų", nes priminime, tiksliai tariant, euristinis metodas negali rasti vietos, kadangi apie naujų dalykų suradimą iš mokinių pusės čia kalbėti netenka. Vis dėlto šitų dviejų metodų panašumas gali pasireikšti ir aperceptyvinėje įžangoje. Lengva įspėti, jog pažįstamų dalykų priminimas paklausais dažnai gali būti labiau pageidaujamas negu tiesioginis mokytojo jų priminimas. Pastatęs visą eilę paklausų mokytojas visų pirma verčia mokinius intensyviai susitelkti ir aktyviai įeiti į naujai dėstomąjį dalyką. Antra vertus, iš mokinių atsakymų mokytojai gali orientuotis, ką mokiniai žino apie naują dalyką ir ko nežino, ir atitinkamai sutvarkyti savo dėstymo eigą. Iš čia matyti net, jog mokytojai kartais net privalo leisti mokiniams pakankamai išsipasakoti, kad paaiškėtų jų pažintys, nuomonės, prietarai, nusistatymas, jausmai ir t. t. Tik po to mokytojui bus aišku, kas reikės papildyti mokinių pažintyse per pamokos eigą, kas reikės atitaisyti, į kurią pusę pakreipti jų nusista-

tymą ir emocionalinį gyvenimą. Pastatęs paklausų ir gavęs atsakų, mokytojas kartais gali suglausti primintus dalykus trumpoje santvarkoje ir tuo klausinėjimo būdą papildyti paprastu aiškinimu. Reikia pripažinti, jog senų pažinčių priminimas paklausais labiau yra reikalingas žemesnėse klasėse negu aukštesnėse, nes apskritai aperceptyvinės įžangos reikalas mažėja sulig tuo, kaip mokiniai bręsta, taigi aukštesnėse klasėse pažįstamų dalykų priminimas gali būti dažnai paties mokytojo daromas kuo trumpiausiu paaiškinimu. Šia irgi proga ne pro šalį bus pažymėjus, jog tvarka ir metodas, kad ir yra būtinai reikalingi dalykai mokymo darbe, vis dėlto niekuomet neprivalo virsti despotais vardan pedantizmo. Mokytojui nedera apskritai pamiršti apie aperceptyvinės įžangos reikalą, bet iš kitos pusės, nevalia šitą įžangą daryti visuomet vienodu šabloniniu būdu, neatsižiūrint į dėstomojo dalyko ypatybes, į mokinių amžių ir pasiruošimą ir tas progas, kurios leidžia maskuoti aperceptyvinę įžangą sąmojingumo priemonėmis, kurios įneša į pamoką įvairumo, įdomumo ir gyvumo.

Čia gal pravers parodžius vienu pavyzdžiu, kaip privalo būti padaryta aperceptyvinė įžanga. Tarkime, per visai laisvą pamoką norėtume 4 klasės mokiniams kiek išaiškinti garsų mūsų laikais radiotelefoną. Šita pamoka nebūtų surišta su jokiu dėstomuoju dalyku ir su pirm buvusiomis pamokomis. Tai dar nereikštų, jog aperceptyvinė įžanga čia nebūtų reikalinga. Neabejotina, kad dėmesio sutelkimo dėlei tektų bent tinkamai paskelbti pamokos temą. Šitas skelbimas būtų atliktas nedidaktiniu būdu, jei tiesiog pasakytume: „Šios dienos pamoka yra radiotelefonas". 4 klasės mokiniams galėtų būti neaišku, kas yra čia tema ir pats vardas „radiotelefonas". Daugeliui iš jų jokie aiškūs vaidiniai nebūtų tuo sužadinti. Kito susidomėjimo ir įsidėmėjimo stovio atsiektume mokinių psichikoje, jei pamokos dalyką paskelbtume šitokiu būdu: „Mūsų dienų žmonės buvo su-

sirūpinę klausimu, kaip galima susižinoti su tolimų kraštų žmonėmis savo balsu ir dargi be vielų pagalbos. Šitokis būdas yra jau susektas ir sulig tuo įtaisytas reikalingas aparatas." Pasakymas, jog dalykas liečia susižinojimą iš didelės atstumos, savo balsu ir dargi be vielų pagalbos, suįdomintų mokinius ir sykiu suteiktų jų mintims tam tikrą reikiamą pakraipą, kuria einant galima galų gale susidaryti radiotelefono aptartis. Vis dėlto nebūtų tikslinga aperceptyvinėje įžangoje apsieiti čia vienu naujo dalyko skelbimu. Mokytojas gali nežinoti, kokios yra mokinių pažintys kalbamuoju klausimu, todėl būtų visai tikslinga pastatyti mokiniams eilę klausimų, kad galima būtų susipažinti su jų akiračiu ir sykiu priminti jiems pažintys, kurių jie galėjo įsigyti tiek mokykloje, tiek ir laisvame patyrime. Taigi kreipdamasis į juos mokytojas galėtų visų pirma pastatyti šitokį paklausą: gal kas nors iš jūsų galėtų pasakyti, kaip kalbamasis aparatas vadinasi. Žinoma, šitas klausimas teturėtų prasmės tik tada, jei mokiniai nebuvo anksčiau įspėti apie pamokos temą. Toliau apsipažinimo su mokiniais ir apercepcijos reikalais galėtų eiti tokie paklausai: 1) Kokių susižinojimo iš atstumos priemonių iki šiolei būta? 2) Kas tarnavo ženklams ar balsui kilnoti iš vienos vietos į kitą? 3) Kas yra skardas arba aidas? 4) Ar negalima būtų plačiau suprasti skardas, negu tai paprastai daroma? 5) Ar plačiai suprastam skardui kilnoti tegali tarnauti tik oras ar viela? ir t. t. Mokytojo sąmoningumo dalykas būtų taip statyti paklausai, kad seni dalykai būtų panaudoti naujo dalyko supratimui pagal apercepcijos dėsnius.

Konkretinių davinių pateikimas

Aperceptyvinė įžanga naujoje pamokoje tėra vien antraeilis arba šalutinis momentas. Pirmas iš pagrindinių pamokos momentų yra konkretinių davinių pateikimas, kuris

atitinka empirinį arba patirtinį pasisavinimo tarpsnį ir prataria į mokinio išviršines jusles bei išvidines jausles. Kaip jau ne kartą sakyta, pažinimas turi išeinamuoju punktu juslinį patyrimą, pateikiantį žmogui tos medžiagos, kurioje paskui žmogaus protas suvokia bendras bei visuotinas idėjas bei spręsmus, sudarančius moksliškąjį pažinimą. Kalbamasis pamokos momentas ir tiesia empirinį arba patirtinį pagrindą pažinčiai, kuri yra paimta pamokos tema. Konkretinių davinių pateikimas, taip sakant, atvaidina naują pažintį konkretiniu pavidalu, kad mokinių psichikoje galėtų prasidėti normalus pažinimo vyksmas, einąs nuo pojūčio prie nuovokos, nuo nuovokos prie vaidinio, nuo vaidinio prie sąvokos ir pagaliau prie sąvokų derinimo spręsmuose ir t. t.

Konkretinių davinių pateikimas tiesioginiu būdu tarnauja jusliniam pažinimui arba jusliniam dalyko pasisavinimui. Tačiau jis daromas tuo tikslu, kad šitas juslinis dalyko pasisavinimas patarnautų paskui protiniam dalyko pasisavinimui arba supratimui, kuris išvystomas per didaktinio apdirbimo momentą. Todėl teikiant konkretinių davinių tenka skaitytis su tuo, kad jie privalo tarnauti protinio supratimo tikslui. Yra faktas, kad juslinis patyrimas ir protinis supratimas tegali sudaryti tinkamai pasisavintą pažintį. Juslinis patyrimas be protinio supratimo yra neapšviesta proto šviesa įspūdžių, pojūčių, vaidinių krūva, kuri nesudaro dar mokslinio pažinimo. Iš antros pusės, tariamasis protinis supratimas, neatremtas į patirtinį pagrindą, paprastai tėra vien žodinių formulių pasisavinimas, kuris taip pat nesudaro mokslinės pažinties, kaip ir nesuvokta bei neįmanyta įspūdžių ir vaidinių krūva. Tiesa, žodis irgi yra konkretinis davinys; tačiau, kaip žinoma, yra tai ženklas ne prigimtas ir formalinis, bet sutartas ir instrumentalinis, taigi jis pats, jei su juo nėra surišta visa eilė ankstesnių patyrimų vienos asociacijos jungiu, negali sužadinti vaidinių ir

sąvokų, kurie atitinka dalyką, o ne žodį. Žodžiu tegalima pasitikėti vien tada, kai yra tikrenybės, kad mokiniai iš ankstesnių patirčių yra susidarę tvirtų vaidinių ir sąvokų, surištų asociacijos dėsniais su ištariamais žodžiais, bet kol šitos tikrenybės nėra, mokytojui pačiam tenka sudaryti mokinių psichikoje reikiamų asociacijos ryšių tarp žodžio ir konkretinio dalyko, kurį jis atitinka.

Kaip jau žinome, patirtinis pasisavinimo tarpsnis eina nuo išviršinių žmogaus juslių prie išvidinių jauslių. Atitinkamai atsiranda ir konkretinių davinių teikimo momente dviejų dalių, iš kurių pirmoji liečią išviršines jusles, ogi antroji – išvidines jausles. Pirmoji dalis buvo savo laiku pavadinta veizdėjimu, antroji – vaizdavimu. Veizdėjimą, kuris yra mokinio uždavinys, iš mokytojo pusės atitinka rodymas, būtent daikto arba jo atvaizdo parodymas, akivaizdus vyksmo išvedimas arba veiksmo atlikimas ir t. t. Iš antros pusės, mokinių vaizdavimąsi atitinka mokytojo vaizdavimas, būtent: daikto aprašymas, padėties nusakymas, papasakojimas apie įvykius ir t. t. Apie rodymą ir vaizdavimą, kaipo apie dvi dali to pamokos momento, kuris yra vadinamas konkretinių davinių teikimu, ir reikia dar iš eilės šis tas pasakyti.

Kalbant dar kiek specialiau apie veizdėjimą, pravartu iškelti aikštėn skirtumas, kurio esama tarp žiūrėjimo ir matymo. Galima žiūrėti ir visgi nematyti to, kas yra žiūrėjimo uždavinys. Mokomojo dalyko rodymas turi savo uždaviniu išmokyti mokinį matyti tai, kas sudaro konkretinį davinį išvystomai vėliau pažinčiai. Tai, kas vadinama pastabumu, ir yra sugebėjimas ne tik žiūrėti, bet ir matyti reikiamą dalyko atžvilgį ir daryti iš to tinkamų apibendrinimų ir išvadų. Suprantama savaime, jog pastabumas geriausiai gali būti išvystytas, turint reikalo su pačiu daiktu, kuris tarnauja pamokos dalyku. Kartais pats daiktas gali būti atgabentas į klasę, kartais klasė gali būti atvesta prie daikto. Tas pats

tikslas gali būti pasiektas, kai mokiniams užduodami, taip sakant, pastabumo darbai ta prasme, kad patys mokiniai turi pasirūpinti susipažinti su konkretine daikto išvaizda, pastebėti jos ypatybes, įsiminti svarbiausius bruožus ir paskui pastebėtus dalykus referuoti klasėje. Pastabumo tikslams tarnauja mokomosios priemonės, kai pats daiktas negali būti tiesioginio pastebėjimo objektas. Tokiomis mokomosiomis priemonėmis, kaip žinome, yra paveikslai, vaizdai, piešiniai, modeliai, žemėlapiai, įvairūs rinkiniai, šviesos paveikslai, net judamieji paveikslai. Mokykla, norinti tinkamai patenkinti veizdėjimo reikalą, privalo turėti savo rūšies muziejų, kuris suglaudžia jei ne daug dalykų, tai bent įvairius dalykus iš įvairių sričių. Konkretinių davinių išviršinėms juslėms pateikia ne tik daiktai arba jų atvaizdai, bet ir eksperimentai, su kurių pagalba yra mokinių akivaizdoje atliekami tam tikri vyksmai, ir taip pat akivaizdus veiksmų perdirbimas, kuriuo mokiniams parodoma, kaip privalu veikti. Visi rodymo būdai turi savo tikslu sudaryti mokinių psichikoje gyvų vaidinių, atitinkančių pačius daiktus. Kai mokinių išviršinėse juslėse yra sudaryta įspūdžių, pakankamai ilgai ir tvirtai veikiančių, tai jau apercepcijos keliu patys mokiniai susidaro pastovių vaidinių.

Vaidinys yra laikomas didaktiniu atžvilgiu tobulas, jei jis yra tikslus, pilnas, atsparus. Tikslus vaidinys yra tada; kai jis yra ištikimas tiems pirmutiniams įspūdžiams, kurie buvo gauti iš paties daikto. Pilnas vaidinys yra tada, kai jis yra suvienyta įvairių pojūčių išdava, pavyzdžiui, regėjimo, girdėjimo, palytėjimo ir t. t. Atsparus yra vaidinys, kuris ilgai pasilieka žmogaus atmintyje ir negreit išdyla iš jo psichikos. Iš dalinių vaidinių reikalaujama dargi, kad jie būtų sugestyviniai, t. y. kad jie sugebėtų sugestionuoti mokiniams kitus dalinius vaidinius, su kuriais jie sudaro vieną visumą arba pilną vaidinį.

Jei dabar norėtume rasti pavyzdžių konkretinių davinių

teikimui veizdėjimo tikslu, tai rastume mažne kiekvienoje pamokoje ką nors, kas šiaip ar taip šitą momentą atitinka. Pavyzdžiui, per tikybos pamokas šitam tikslui tarnauja religinio turinio paveikslai ir žemėlapiai, liečią istorines religiniu atžvilgiu vietas. Per kalbos mokslo pamoką pastebėsime mokytojo pavyzdingai tartą arba parašytą ant lentos žodį arba net jo pavyzdingai paskaitytą tekstą. Per geometrijos pamoką turėsime kūnų modelius arba jų kontūrus, nubraižytus ant lentos. Per istorijos pamokas tam pačiam tikslui tarnaus žemėlapiai arba net istoriniai pėdsakai, užsilikę apylinkėse, jų atvaizdai ir t. t. Geografijos pamokos ypač daug turi konkretinių davinių: nekalbant jau apie pačią apylinkę, kuri patarnauja pavyzdžiu ne vienu atžvilgiu, šiam tikslui tarnauja fotografijos, šviesos paveikslai, vaizdai, reljefai, žemėlapiai ir t. t. Gamtos mokslas gali būti iliustruojamas ne tik pačiu daiktu, bet ir įvairiais rinkiniais iš gyvijos ir augmenijos. Fizikoje konkretinių davinių pateikia fizinių apraiškų pastebėjimas, aparatų bei mašinų demonstravimas, eksperimentai ir t. t. Dainavimo pamokoje panašią rolę atlieka mokytojo padainuota arba paskambinta gaida arba melodija, kad mokiniai, matydami veiksmo atlikimą, galėtų jį pamėgdžioti. Gimnastikoje konkretinis davinys yra veiksmas, paties mokytojo padarytas mokinių akivaizdoje. Paišyboje konkretiniu daviniu tarnauja, iš vienos pusės, modeliai, t. y. daiktai ir vaizdai, ogi iš antros pusės, paties mokytojo piešiami ant lentos piešiniai tikslu parodyti darbo vyksmą. Štai tik keli svarbiausieji pavyzdžiai iš paprasčiausių dalykų. Kai kada konkretinių davinių pateikimas yra apsunkintas tuo, kad pats dalykas iš savo prigimties yra abstraktinis arba protautinis. Tokia prigimtimi, pavyzdžiui, pasižymi matematika tose savo dalyse, kur matematinių ženklų sistema yra vienintelis tikrai konkretinis dalykas, kuris gali veikti į mokinių jusles. Tuomet tenka imti išeinamuoju punktu atskiri tipingi atsitikimai, žinomi

mokiniams iš gyvenimo, ir nuo jų palengvėle eiti prie apibendrinimų ir taisyklių. Bet čia, tikrai sakant, einama nuo vienatinių pažinčių prie bendresnių, kas jau nėra tipingas vyksmas pakraipoje nuo konkretinių daiktų prie bendrųjų sąvokų.

Antrąją konkretinių davinių teikimo dalį, kaip sakyta, sudaro vaizdavimas, veikiąs išvidines jausles. Vaizdavimas naudojasi jau sudarytais mokinių psichikoje tiksliais, patvariais ir pilnais vaidiniais ir jų žadinimu ir derinimu mokinių vaizduotėje stengiasi sudaryti jiems naujų pažinčių. Pagrindinis tad skirtumas tarp rodymo ir vaizdavimo glūdi tame, kad pirmuoju atveju pats daiktas, tarnaująs pamokos objektu, veikia tiesioginiu būdu į išviršines mokinių jusles, tuo tarpu antruoju atveju tokio daikto paprastai jau nesama; dabar tik naudojami yra tie vaidiniai, kurie yra susidarę mokinių psichikoje iš tiesioginio patyrimo. Aišku, jog vaizdavimas, kurio pagrindinė priemonė yra žodis, neturi tiek tiesioginės galios, kiek rodymas ir atitinkąs jį veizdėjimas. Jis tegali įgyti tikros didaktinės reikšmės vien sulig tuo, kaip jis virsta mokytojo rankose tam tikru menu. Ir iš tikro aprašymas, nusakymas ir papasakojimas tegali atsiekti savo tikslo tik tada, kai mokytojas mokės skaitytis su sudarytu jau mokinių psichikoje vaidinių bagažu ir sugebės taip jais operuoti, kad mokinių vaizduotė atgamins arba sukurs tuos vaizdus, kurie labiausiai yra reikalingi, einant prie aiškių ir suprantamų idėjų.

Apie rodymo ir vaizdavimo santykiavimą, teikiant konkretinių davinių, reikia dar pasakyti, jog rodymas ir vaizdavimas gali įvairiai derintis. Jaunesniame mokinių amžiuje turi persvaros dėl jų pačių prigimties rodymas, kaipo išeinamasis punktas vaidiniams susidaryti. Mažiau vietos tuo tarpu randa vaizdavimas žodžiu, nors apskritai jis randa vietos iš pat mokyklos pradžios, kadangi vaikai ateina į mokyklą jau nešini šiokiais tokiais vaidiniais. Sulig tuo, kaip

vaidinių pasaulis mokinių psichikoje turtėja ir tobulėja, mokytojas turi vis daugiau galimybės griebtis vaizdavimo priemonių ir šiaip jau didinti vaizdavimo rolę. Tokiu būdu, einant nuo jaunesnio prie vyresnio amžiaus, tenka mažinti rodomoji konkretinių davinių teikimo dalis ir didinti vaizduojamoji dalis. Pereinamasis tarpsnis čia gaunamas tada, kai daikto akivaizdoje jis pats yra aprašomas tikslu sustiprinti mokinių dėmesį ir pagilinti įspūdį, kurį jis jiems padaro. Kai mokiniai yra įpratę sekti aprašomąjį daiktą jo akivaizdoje, atsiranda galimybės aprašyti, nusakyti ir papasakoti dalykai, kurių nėra mokinių akivaizdoje. Tokiu būdu gali atsitikti, jog konkretinių davinių pateikimas gali net kartais pasitenkinti vien vaizdavimu, panašiai kaip pradžioje gali atsitikti, kad dalyko rodymas ir jo tiesioginis aprašymas žodžiu gali išsemti konkretinių davinių teikimo momentą. Vaizdavimas randa apsčiai vietos tikybos moksle, kur tenka pasakoti konkretinius atsitikimus iš Šventojo Rašto, iš Bažnyčios istorijos, iš šventųjų gyvenimo ir t. t. Vaizdavimas turi taip pat nemažos reikšmės gimtosios kalbos ir literatūros moksle, kur pasakojimas ir atpasakojimas įvairių literatūros kūrinių nuolat pasikartoja, kaipo skaitymo lydimos priemonės. Istorijoje buvusių įvykių papasakojimas arba istorinės gadynės aprašymas sudaro esminę pamokos dalį. Geografijoje daiktų aprašymas ir padėties nusakymas nuolatos papildo tai, kas yra parodoma tiesioginiu būdu. Kai pagrindinius geografinių vaidinių elementus mokiniai yra jau susidarę, vaizdavimas įgauna čia gana žymios vietos. Gamtos moksluose aprašymas ir nusakymas randa irgi nemaža pritaikymo: botanikos ir zoologijos dalykai ne tik parodomi, bet ir aprašomi žodžiu; fizikos aparatai ir eksperimentai ne tik rodomi, bet ir nuosekliai nusakomi. Tai tik svarbesni atsitikimai, kur vaizdavimo momentas ypač ryškiai išeina aikštėn, papildydamas rodymo momentą. Šiaip jau jis turės vietos visur ten, kur reikės su-

žadinti vaizduotę bet kuriais tikslais. Kai naujas dalykas yra perėjęs per išviršines jusles ir yra išgyventas išvidinėmis jauslėmis, jis yra mokinių pasisavintas jusliniu būdu. Dabar tenka jis pasisavinti protiniu būdu; tai atsiekiama pamokoje per didaktinį dalyko apdirbimą, apie kurį kalbėsiu jau kitą kartą.

Didaktinis apdirbimas

Kai yra pateikti konkretiniai daviniai ir kai šitie daviniai yra mokinių pasisavinti jusliniu pažinimu, atsiranda reikalas apdirbti konkretinius davinius taip, kad remiantis jais mokinių psichikoje gimtų atitinkamos aiškios bei tikslios idėjos. Šitas konkretinių davinių apdirbimas arba išvedimas iš jų aiškių bei tikslių idėjų ir sudaro tą pamokos momentą, kuris yra vadinamas didaktiniu pamokos apdirbimu. Dabar mokytojas kreipiasi jau ne tiek į mokinių jusles, kiek į jų protą. Juslės turi jau pasisavinę tam tikrą bagažą arba medžiagą, kuri dera dabar apšviesti proto darbu, pakelti iš juslinės srities į protinę sritį, t. y. atitraukti patyrimas nuo konkretinių atsitikimų ir apibendrinti jisai į visuotinąsias pažintis. Šitas antras pagrindinis pamokos momentas atitinka, kaip žinome, antrą mokymosi bei mokymo tarpsnį, kuris reiškiasi mąstymu ir veda prie supratimo, tiek nominalinio, tiek ir realinio. Mokytojas stengiasi dabar įvesti naują pažintį į mokinių sąmonę, taip sakant, ją įsąmoninti mokiniams; mokiniai stengiasi ją suprasti, t. y. įsisąmoninti. Jei konkretiniai daviniai yra toji vienintelė anga, pro kur gali įeiti į mokinių sąmonę naujos pamokos dalykas, tai didaktinis apdirbimas yra tasai centrinis pamokos punktas, kuriame mokiniai tegali įgauti mokslinių pažinčių. Šita prasme didaktinis apdirbimas yra kulminacinis pamokos momentas, kuris sprendžia apie tai, ar mokiniai išsineš iš pamokos mokslo, ar tik nesutvarkytų įspūdžių, vaidinių,

pripuolamų idėjų, nesuvestų į vieną bendrą koncepciją, apimančią pagrindinį pamokos dalyką.

Savo laiku buvo nurodinėta, jog mąstymo tarpsnis gali vesti prie nominalinio supratimo, kai į aiškinimo pagrindą imamas žodis arba šiaip jau tekstas, arba prie realinio supratimo, kai į aiškinimo pagrindą imamas dalykas, išvystomas logiška minties eiga. Faktinai labai dažnai didaktinis pamokos momentas prasideda nominaliniu dalyko aiškinimu, o baigiasi realiniu dalyko išvystymu. Tik pagal dėstomojo dalyko prigimtį vieną kartą nominalinis aiškinimas turi, palyginti su realiu išvystymu, daugiau, kitą kartą mažiau reikšmės. Pavyzdžiui, filologiniuose moksluose nominalinis aiškinimas reikalauja palyginti daug laiko ir rūpesčių, tuo tarpu tokiuose protautiniuose moksluose, kaip matematika arba logika, nominalinis aiškinimas turi palyginti mažiau reikšmės ir todėl pagrindinis darbas suvedamas prie realinio išvystymo. Šioje vietoje, kalbant apie didaktinį naujos pamokos apdirbimą, skirtumas tarp nominalinio aiškinimo ir realinio išvystymo mums neturi ypatingos reikšmės, nes šiuo momentu mums teprivalo rūpėti bendras klausimas, kaip iš konkretinių davinių yra išvedamos bendros, aiškios bei tikslios, idėjos ir kaip paskui jos tvarkomos į sistemingą visumą.

Suvokimas konkretiniame dalyke abstraktinės idėjos yra pirmutinis didaktinio apdirbimo uždavinys. Jau Aristotelis buvo pasakęs, jog tikrai moksliška pažintis tegali būti visuotina. Šitas pasakymas turi tos reikšmės, kad moksliška pažintis yra atitraukta nuo konkretinių atskirų daiktų ir apibendrinta jiems visiems, turintiems vieną prigimtį. Visą šitą atitraukimo bei apibendrinimo darbą atlieka mūsų protas ir todėl tiek susidarymas mokslinės pažinties, tiek ir jos pasisavinimas iš kitų tegali įvykti protinio darbo išdavoje. Didaktinis pamokos momentas moko ir verčia mokinius mąstyti ir protauti tokiu būdu, kad jų patyrimai pakiltų į

mokslinių pažinčių lygį. Kai pedagogikos moksle išėjo aikštėn vaizdumo principas, tai einant mados palinkimu dažnai buvo pamirštama, jog šalia pamokos momento, kuris reikalauja konkretinio vaizdumo, yra dar kito momento, kuris reikalauja atitrauktojo mąstymo, ir jog be pastarojo niekų būdu jokioje pamokoje apsieiti negalima. Žinoma, vaizdumo principas visai savo vietoje tame pamokos momente, kuris buvo pavadintas konkretinių davinių teikimu; bet būtų nesusipratimas reikalauti vaizdumo iš didaktinio apdirbimo. Kaip žinome iš filosofijos mokslo, sąvoka arba idėja negalima įsivaizduoti; jinai tegalima suvokti ir suprasti; bet reikalauti iš idėjos, kad ji būtų vaizdi, reiškia reikalauti iš jos to, kas aiškiai prieštarauja jos prigimčiai. Vaizdas gali ir privalo būti konkretinis davinys, kuris įgauna mokinio psichikoje vaidinio lyties. Vaidinys, kaipo konkretinių dalykų atvaizdas, gali būti atvaidintas arba atvaizduotas, kaipo turįs išviršinę materialinę išvaizdą. Užtat sąvoka arba idėja gali būti aiški, tiksli, atskiriamoji, bet ne vaizdi. Apskritai reikia saugotis painioti vaizdumas ir aiškumas: kas yra vaizdu konkretine savo išvaizda, gali būti neaišku savo išvidiniu turiniu, ir atvirkščiai, tai, kas yra aišku savo turiniu, gali būti nevaizdu savo išvaizda. Egipto sfinksas yra vaizdus savo išvaizda, bet neaiškus savo paslėptu turiniu. Esybės idėja nėra vaizdi, bet yra aiški, prileidžiant, jog esybė yra visa tai, kas yra. Sfinksą įsivaizduojame labai lengvai; esybės kaipo tokios įsivaizduoti visai negalime. Užtat esybės sąvoką lengvai suprantame, tuo tarpu apie sfinksą įvairiai yra spėliojama: sunku yra susidaryti pastovios nuomonės apie jo reikšmę, nes pats sfinksas įvaizdina spėliojimo esmę, kurią Hello labai vykusiai aptaria trumpu posakiu: atspėti – tai pamilti.

Iš čia matome, jog vaizdumas ir aiškumas nėra dar dvi tapačios sąvokos. Taip pat svarbu suprasti, jog jei vaizdumas yra privalomas konkretiniam daviniui, tai šitas priva-

lomumas neturi lygios galios didaktinio pamokos apdirbimo momentui. Tas, kas kelia abiem momentams tą patį vaizdumo reikalavimą, faktinai nedaro skirtumo tarp vaidinio ir sąvokos, kuris turi pagrindinės reikšmės ne tik filosofijoje, bet ir pedagogikoje. Jei reiktų sustatyti šitų dviejų momentų pagrindiniai principai, tektų pasakyti, jog konkretinis davinys yra reguliuojamas pajustinio ryškumo principu, tuo tarpu didaktiniam apdirbimui vedamuoju principu yra protautinis aiškumas.

Šia proga turiu dar pastebėti, jog sulig tuo, kaip mokinys vystosi ir bręsta, mokymosi bei mokymo svorio centras pereina iš pajustinio ryškumo į protautinį aiškumą. Pradinėje mokykloje konkretinis davinys, galima sakyti, vyrauja mokyme ir todėl čia pajustinis ryškumas ypač yra svarbus: vaizdumas čia padaro tai, kad pats mokymas tarsi yra daiktų mokslu. Vidurinėje mokykloje konkretiniai daviniai ir didaktinis apdirbimas tarsi eina į pusiausvyrą, čia šalia pajustinio ryškumo yra lygiai siekiamas protautinis aiškumas. Aukštesniojoje mokykloje daroma prielaidos, kad konkretiniai daviniai sudaro jau ištikimą patyrimo bagažą arba atsargą, ir todėl, neneigiant konkretinio davinio reikšmės, kreipiama daugiau dėmesio į protautinę pamokos pusę, naudojantis kuo didžiausiu protautiniu aiškumu. Aukštojoje mokykloje yra jau spėjama, jog klausytojai sugeba mąstyti sąvokomis ir jog tam tikslui tepakanka žodinio vaidinio. Žinoma, tai nereiškia, jog čia nėra pageidaujamas galimybės ribose kuo didžiausias vaizdumas; tačiau jis čia nesudaro tiesioginės didaktinės prievolės.

Vaizdumo pavyzdyje turime dar kartą progos patirti, kaip geras iš savęs ir būtinai privalomas savo srityje principas, vienašališkai suprastas, gali vesti prie neigiamųjų apraiškų, taikomas vedamuoju principu ir kitoms sritims, kur faktinai turi galios jau kitokie principai, labiau atitinką dalykų prigimtį. Žodžiu tariant, vaizdumas yra geras ir pri-

valomas principas, bet vien sau palenktoje srityje; didaktinio apdirbimo momentui jis netinka, nes vedamasis principas čia yra kitoks, būtent, tikrai atitinkąs mąstymo, bet ne vaizduotės prigimtį. Todėl ne vaidinio ryškumas arba vaizdumas, bet sąvokos arba idėjos aiškumas yra vedamasis principas didaktiniam apdirbimui.

Pereinant nuo konkretinio patyrimo prie apibendrintos pažinties supratimo kaip tik svarbu yra atsipalaiduoti nuo gausių vaidinių prievartos ir tarsi rasti jiems valdančios idėjos. Šitam vyksme mokinių mintis, kad ir mokytojo vedama, turi nuosavomis pastangomis pereiti bent tris tarpsnius, kuriais yra: 1) sąvokos arba idėjos atitraukimas, 2) jos apibendrinimas, 3) jos išvystymas į pilną koncepciją arba koncepcijos sistematizavimas. Pavyzdžiui, mokiniams tenka parodyti ir ištirti visą eilę medžių. Kai mokiniai išgirsta ir kartoja: „Štai medis, vadinamas liepa; štai medis, vadinamas ąžuolu, štai medis, vadinamas klevu", ir t. t., tai dar nereiškia, kad jie žino, kas yra medis. Jie mato, kokia yra liepa, koks yra ąžuolas, koks yra klevas ir t. t. Įsižiūrėję geriau į visus šituos medžius sąmoningo veizdėjimo būdu, jie įsimins jų konkretines ypatybes ir galės net atpasakoti, kuo skiriasi liepa nuo ąžuolo ir klevo, ąžuolas nuo liepos ir klevo ir t. t., ir jie pajėgs tai padaryti net užmerkę akis ir tesidairydami vien į savo vaizduotę. O vis dėlto jokios aiškios idėjos apie medį apskritai jie dar neturės, t. y. jie negalės atsakyti, kas yra medis. Pirmas supratimo arba sąvokos susidarymo tarpsnis įvyks sulig tuo momentu, kai mokiniai įžvelgs medyje giminingę augmens žymę ir tars: „Šitas medis yra augmuo" arba „Štai augmuo". Augmuo etimologiniu atžvilgiu yra tai, kas auga. Loginiu atžvilgiu augmuo apskritai yra jau sąvoka. Posakis: „Šitas medis yra augmuo" jau liudija, jog konkretiniame medyje yra suvokta ir atitraukta nuo konkretinio jo vaizdo viena esminė žymė, sakanti, kas yra medis. Maža to, atitraukę nuo konkretinio medžio

augmens žymę, mes apibendriname šitą žymę ir sakome: „Augmuo yra ir šitas medis, ir anas, ir trečias, ir ketvirtas, ir t. t. Žodžiu tariant, visi medžiai yra augmens." Reiškia, po atitraukimo esame padarę apibendrinimo. Tačiau dar neturime pilnos medžio sąvokos arba koncepcijos. Viena augmens žymė nesudaro dar medžio sąvokos; ogi medžio sąvoka dar nesudaro pilnos koncepcijos apie medį apskritai. Su medžio sąvoka surišta yra visa eilė kitų sąvokų, kurias jungdami šiaip ar taip su pagrindine medžio sąvoka, gauname visą eilę spręsmų, kurie turi būti sujungti į vieną sistemingą visumą arba pilną koncepciją apie medį. Kitaip tariant, kiekvienu atveju atitraukimo bei apibendrinimo keliu tegauname vieną žymės sąvoką. Tuo tarpu analizės ir sintezės priemonėmis turime stengtis išvystyti pilną koncepciją.

Taip eidami toliau mūsų pavyzdyje palyginame, ko bendro dar turi visi medžiai – aišku, jog iš jų kiekvienas turi kamieną su šakomis, ne šitą vieną kurį kamieną, bet kamieną apskritai, ne su šitomis vienomis kuriomis šakomis, bet su šakomis apskritai. Vėl nuo konkretinio kamieno pereiname prie atitraukto kamieno apskritai, nuo konkretinių šakų prie atitrauktų šakų apskritai. Toliau kamieną ir šakas apibendriname visiems medžiams. Sujungę pirmą augmens žymę su žymėmis „kamienas su šakomis", gauname medžiui bendrą sąvoką „augmuo, turįs kamieną su šakomis".

Einame toliau ir patiriame, jog medžiai turi lapų. Vienas lapas vienoks, kitas lapas kitoks, trečias dar kitoks ir t. t. Vis dėlto prieiname prie bendros sąvokos, kas yra lapas. Ar galima pasakyti, kad šita lapo žymė pritinka kiekvienam medžiui? Iš pačių mokinių gauname atsakymą, kad esti medžių be lapų, būtent medžių, turinčių spyglių. Todėl aptardami medį pasitenkiname pasakę, jog medis yra augmuo, turįs kamieną su šakomis; užtat šalia medžio aptarties konstatuojame, jog esama medžių lapuotų ir spygliuotų. Turi-

me jau šiokią tokią medžio koncepciją, kuri toliau išvystoma ir sistematizuojama gali neribojamai tobulėti ir pilnėti.

Mokslinį mokinių žinojimą kaip tik sudarys šita koncepcija, o ne konkretinių davinių patyrimas, būtent patyrimas atskirų medžių išvaizdos, dydžio, spalvos ir apskritai konkretinių ypatybių. Tiesa, ir šita koncepcija nebūtų galėjusi atsirasti, jei anksčiau nebūtų buvę konkretinių patyrimų, patiesusių jai materialinio pagrindo. Tačiau pasitenkinti konkretiniais daviniais, suteiktais pagal vaizdumo principą, reikštų tą pat, ką pasitenkinti gražių ir tvirtų pamatų padarymu, kai reikia pasistatyti visas namas. Aišku, jog nuo pamatų tvirtumo pareina viso namo tvirtumas, bet iš kitos pusės, patys pamatai turi būti pritaikyti tam, koks namas manoma statyti ir kokiam tikslui jis turės tarnauti. Todėl irgi ne bet kurie konkretiniai daviniai privalo būti teikiami mokiniams, bet tik tie, kurie labiausiai atitinka protinio supratimo tikslus.

Nesunku atspėti, jog didaktiniame apdirbime išvystomoji sistematizacija yra kulminacinis punktas, nuo kurio pareina galutinai protinio pasisavinimo sėkmingumas. Kaip atskiri vaidiniai tikro žinojimo atžvilgiu maža teturi reikšmės, panašiai ir atskiros sąvokos mažai yra vertingos, jei jos nėra suvestos į sistemingą koncepciją. Be to, tik sutariančioje sistemoje suglaustos pažintys gali būti tvarkiai įsimintos ir ilgai išlaikytos atmintyje. Taigi atitraukimas, apibendrinimas ir sistematizavimas yra trys tarpsniai, per kuriuos turi pereiti didaktinis naujos pažinties išsivystymas, kad protinis jos pasisavinimas būtų tobulas ir tvirtas. Reikia tačiau pastebėti, jog ne kiekviename moksle šitie trys didaktinio apdirbimo tarpsniai turi lygios reikšmės. Atitraukimas ir apibendrinimas turės, pavyzdžiui, palyginti nedidelės reikšmės aprašomojoje geografijoje ir istorijoje, tuo tarpu gamtos moksluose jų rolė bus žymiai didesnė. Užtat sistematizacija visuose šituose moksluose randa plataus pri-

taikymo. Iš kitos pusės, ne kiekviename mokinių amžiuje galima skirti lygiai tiek pat laiko ir dėmesio kiekvienam iš šitų tarpsnių. Atitraukimas ir apibendrinimas neišvengiamai turės vietos kad ir žemiausiose klasėse tokiu ar kitokiu laipsniu. Bet su sistematizacija, reikalaujančia gana plataus išvystymo, paremto išvedžiojimais, reikia elgtis žemesnėse klasėse labai atsargiai, kadangi vaikų psichologijai kiek ilgesnis protinis prirodinėjimas yra labai sunkiai pakeliamas. Užtat aukštesnėse klasėse galima mažiau skirti laiko ir rūpesčio paprastam atitraukimui ir apibendrinimui ir labiau kreipti dėmesio į išvystomąją sistematizaciją, remiant ją visomis išvystomojo įsąmoninimo priemonėmis: indukcija, aptarimu, suskirstymu, išvedžiojimu ir prirodinėjimu.

Svarbu mokytojui nusimanyti, jog tikra pažintis, kiek ji reikalauja protinio supratimo, negali būti pateikta taip, kaip kad pateikiami konkretiniai daviniai. Nei sąvokos, nei spręsmo, nei protavimo negalima perteikti kam kitam, tegalima vien padėti kam kitam suvokti, spręsti, protauti. Žodžiu, jokia idėja nėra perteikiama. Žodis, kaipo ženklas, perteikiamas konkretine savo išvaizda; jei savo konkretine išvaizda žodis nepadės gimti svetimajame prote sąvokai, tai pats žodis šitos sąvokos taip ir nesuteiks niekados. Panašiai yra su spręsmu ir protavimu. Todėl mokytojas per visą didaktinio pamokos apdirbimo laiką turi stengtis padaryti visa, kas padeda mokinių protui suprasti naują pažintį ir ją pasisavinti protiniu būdu. Jei per konkretinių davinių pateikimą mokytojas yra aktyvus ta prasme, kad šiaip ar taip jis pateikia šitų davinių, o mokiniai prisiima juos receptyviniu būdu, tai per didaktinį apdirbimą iš mokinių reikalaujamas ypatingas aktyvumas. Jų psichikos stovis reiškiasi dabar ne receptyvumu, bet aktyvumu; iš čia matoma, jog pirmas pagrindinis didaktinis pamokos momentas labiau atitinka perteikiamąją mokymo pareigą, tuo tarpu antras pagrindinis didaktinis momentas labiau atitinka išvystomąją mokymo pareigą. Iš čia

lengva padaryti išvada, jog per didaktinio apdirbimo momentą turi būti pavartoti tie metodai, priemonės ir būdai, kurie labiausiai skatina savarankiškąjį veiklumą protinimo darbe. Taip euristinis metodas, veikdomoji lytis, klausinėjimo būdas čia pagal galimybes turi rasti vietos ir atitinkamo pritaikymo. Ypač mokytojui reikia orientuotis, kaip yra tinkamiausia derinti paklausai, atskiri paaiškinimai ir nuotakus dėstymas. Žemesniame amžiuje tinkamai sutvarkyti euristiniai ir šiaip jau vedamieji paklausai yra mažne vienintelis tikrai sėkmingas būdas mokyti vaikus protauti. Sulig tuo, kaip mokiniai protiniu būdu bręsta ir mokomosios medžiagos kiekis auga, nėra jau galimybės viską išvystyti tokiais paklausais ir todėl yra naudinga dalis mokomosios medžiagos suimti į atskirus paaiškinimus. Pagaliau atsiranda galimybės nuotakiu dėstymu aiškinti didesnius dalykus vyresnėse klasėse, kur galima jau tikėtis, kad mokinių mintis sugeba aktyviai sekti prirodinėjimo arba šiaip jau protavimo eigą ir ja naudotis savo protiniam išsivystymui. Kaip plaukioti tegalima pramokti vien plaukiant, taip mąstyti tegalima pramokti vien mąstant. Galima tačiau mokiniai priversti pramokti ir kartoti žodžius be tinkamo minties supratimo. Tai įvyksta mokyklose, kur daug reikalaujama pramokti iš atminties, kur vergiškai prisilaikoma knygos ir kur naujos pamokos didaktinis apdirbimas yra žymiai apleistas. Tokios mokyklos iš tikro yra, vokiškai tariant, *Buchschulen* arba *Lernschulen*, sergančios liga, kuri gali būti pavadinta tuščiu žodingumu.

Iš to, kas pasakyta apie didaktinį apdirbimą, mtome, jog didaktinis apdirbimas yra iš tikro antrinis naujos pamokos momentas, kuris niekada negali būti ne tik praleistas, bet ir netinkamai pravestas be atodairos į savo išvystomąsias savybes.

Baigdamas didaktinio apdirbimo apžvalgą nurodysiu pagaliau pavyzdžių klausimui, kurie dalykai per atskiras

pamokas iš paprasčiausių mokslų tarnauja didaktinio apdirbimo objektais. Iš mokymo tarpsnių žinoma bendrai, jog tai yra aiškinimo ir išvystymo dalykai. Tikybos moksle, dėstant biblinę istoriją, teks paaiškinti Šventojo Rašto tekstas ir net atskiros išraiškos, paskui reikės išvystyti kalbamojo įvykio priežastys ir išdavos, iškelti aikštėn dogmatinė įvykio reikšmė ir šiaip jau jo reikšmė vėlesnėje istorijos eigoje. Per katekizmo pamoką reikės aiškinti žodžiai ir sąvokos ir išvystyti dogmatinės tiesos turinys iš konkretinių davinių. Paskui teks šitai tiesai patiesti objektyvinis pagrindas ir padaryti reikiamų išvedžiojimų. Skaitant kokį nors kūrinį iš dailiosios literatūros, reikės paaiškinti žodžiai ir sąvokos, įsigilinti į teksto supratimą, iškelti aikštėn jo vedamoji idėja ir įvertinti turinys ir lytis. Per gramatikos pamoką didaktinio apdirbimo tikslu išvedamos taisyklės iš anksčiau pateiktų atskirų atsitikimų, daroma palyginimų. Matematikos pamokoje atitinkamoje vietoje surandamas išsprendimas atskiro konkretinio uždavinio; daromas prirodinėjimas bendros taisyklės, teoremos ir t. t. Istorijoje aiškinamos įvykių priežastys bei išdavos ir reikšmė vėlesnei istorijos eigai; daroma bendra charakteristika asmenų, aplinkumos, gadynės, kultūrinių judėjimų ir t. t. Sykiu stengiamasi išvystyti kritingumo jausmą. Geografijoje daroma analizė žemėlapio arba reljefo, klimato, ekonominės geografijos faktų ir t. t. Stengiamasi susekti ryšių tarp klimato ir žemės, iš vienos pusės, ir ekonominio, politinio bei socialinio gyvenimo, iš antros pusės; ir šiaip jau tiriamos yra fizinės ir antropologinės geografijos priežastys. Gamtos moksluose tyrinėjami ir išvedami bendrieji dėsniai iš konstatuotų atskirų faktų; susekamos priežastys ir išdavos, argumentuojamos hipotezės, daroma išvadų iš bendrų dėsnių ir t. t. Meniškuose sugebėjimuose aiškinami ir išvystomi meno teorijos dalykai, techninės priemonės, taisyklės, principai, priežastys ir t. t. Štai keletas tik pavyzdžių iš įvairių sričių.

Antras pagrindinis didaktinis pamokos momentas, t. y. didaktinio apdirbimo momentas, yra baigiamas atkartojamąja santrauka, kuri sudaro antrąjį šalutinį pamokos momentą. Pirmuoju šalutiniu momentu buvo aperceptyvinė įžanga, ogi pirmuoju pagrindiniu momentu buvo konkretinių davinių pateikimas. Didaktinis apdirbimas turi išvesti iš konkretinių davinių aiškią bei sistemingą koncepciją. Tokios koncepcijos sudarymas yra pamokos uždavinys. Nereikia tačiau manyti, jog tokia koncepcija išsivysto išsyk iš vieną kartą pateiktų davinių. Vieninga iš esmės koncepcija gali turėti daugelį atskirų dalių arba idėjų ir pirm negu ji yra pasiekiama visumoje dažnai tenka iš eilės teikti konkretinių davinių kiekvienai atskirai daliai ir dargi kiekviena atskira tokia dalis iš eilės apdirbti didaktiniu būdu. Tokiais atvejais pamokoje susidarys pirmojo ir antrojo didaktinio momento susipynimas ta prasme, kad visa pamokos koncepcija skirstoma dalimis ir kad pagal šitų dalių skaičių konkretinio davinio pateikimas ir didaktinis apdirbimas kartojasi pakaitomis tiek pat sykių. Pavyzdžiui, geografijoje yra dėstomas klausimas, kuris per vieną pamoką privalo būti išnagrinėtas daugelio šalių atžvilgiu. Šitokiame atsitikime kiekvienai atskirai šaliai suteikiamas konkretinis davinys ir tuoj apdirbamas didaktiniu būdu. Panašiai istorijoje atskiri periodai ar atskiros šalys gali tarnauti atskiromis vienos pamokos dalimis. Užtat jei kuriame dalyke vienas koks nors klausimas yra tiek platus, kad jo nagrinėjimo pakaktų ištisai pamokai, konkretinis davinys pateikiamas vieną sykį ir paskui vienu išvystymu jis apdirbamas didaktiniu būdu. Pavyzdžiui, vienos matematikos taisyklės gali pakakti vienai pamokai. Tuomet suteikiami iš pradžios konkretiniai daviniai, t. y. atskiri atsitikimai, o paskui išvedama iš jų didaktiniu apdirbimu bendroji tai-

syklė. Kiekvienoje atskiroje pamokoje mokytojui tenka spręsti, ar pamokos pagrindinė koncepcija privalo būti suskirstyta atskiromis dalimis, kurios skyrium apdirbamos, ar gali būti išvystyta, taip sakant, vieningu būdu. Jei pagrindinė pamokos koncepcija apdirbama atskiromis dalimis, tai kiekviena atskira dalis turi suteikti mokiniams savo išdavoje aiškios bei tikslios idėjos, kuri privalo būti kiekvienu atskiru atveju formuluojama trumpoje santraukoje. Panašiai kaip naujos pamokos pradžioje privalu pastatyti aiškus tikslas, taip lygiai ir pamokos gale privalu aiškiai bei tiksliai konstatuoti pamokos išdava. Ir tai turi reikšmės ne tik bendrai galutinai išdavai, bet ir atskiroms pamokos dalims, kai tokiomis dalimis tenka skirstyti pagrindinė pamokos koncepcija. Taigi kiekviena atskira pamokos dalis, kuriai suteikiamas atskiromis dalimis konkretinis davinys, paskui didaktiniu būdu apdirbamas, turi baigtis trumpa santrauka, formuluojančia atskirą dalinę pamokos išdavą. Faktinai tai bus atskira idėja arba pažintis, kuri paskui turės įeiti į pilną pamokos išvystomą koncepciją.

Suprantama savaime, jog kiekviena atskira idėja turi sudaryti organingą pilnos koncepcijos dalį; todėl atskiros idėjos turi būti išvedamos ir tvarkomos tokiu nuoseklumu, kokio reikalauja pamokos visuma. Todėl irgi trumpos santraukos, formuluojančios atskirų pamokos dalių išdavas, privalo būti galų gale suvestos į vieną atkartojamąją santrauką, kuri ryškiai ir galutinai iškeltų aikštėn bendrą pamokos išdavą. Šitas reikalas kyla jau todėl, kad pamokos atskiros dalys, iš eilės išvystomos, gali sudrumsti bendrą pamokos koncepciją, juo labiau kad didaktinis apdirbimas dažnai reikalauja mokinių klausinėjimo, kuris gali kiek nukrypti nuo nuosekliai išvystomos pamokos eigos. Todėl atkartojamoji santrauka suglaudžia krūvon atskirų dalių išdavas, sutvarko jas ir suderina į vieną logišką visumą, tiksliai formuluoja galutiną pamokos išvadą, žodžiu tariant, iš-

kelia aikštėn laimėtą protiniu darbu pažintį ir kelia reikalavimą ją palaikyti protinėje sintezėje. Atkartojamoje santraukoje sueina į sintezę tai, kas buvo analizuota per atskiras pamokos dalis arba kas buvo išvystoma per ištisą eilę atskirų išvedžiojimų. Su atkartojamosios santraukos pagalba pamoka virsta mokinių psichikoje organinga visuma arba didaktiniu vienetu, kuris skiriamas jų pasisavinimui vienu sykiu. Atkartojamoji santrauka, būdama antruoju šalutiniu pamokos momentu, yra bendroje pamokos sąrangoje ketvirtas didaktinis momentas. Po jos seka paskutinis, t. y. penktas didaktinis momentas, būtent pritaikymas.

Pritaikymas

Pritaikymas, kaip žinome, atitinka trečią psichologinį mokymosi bei mokymo tarpsnį, kuris yra praktinis vykdymas naujos pažinties. Nauja pažintis patirta per konkretinius davinius; ji suprasta per didaktinį apdirbimą; dabar tenka jinai pritaikyti arba pervesti iš teorinės į praktinę sritį. Tam tikslui mokiniai turi įsigyti tam tikro sugebėjimo, vieną kartą labiau teorinio, kitą kartą labiau praktinio, pagal tai, kokiai sričiai nauja pažintis yra pritaikoma, labiau teorinei ar labiau praktinei. Taigi vykdomasis pritaikymas iš mokinių pusės įvyksta sugebėjimo priemonėmis. Iš mokytojo pusės pritaikymas pasireiškia tuo, kad jis verčia mokinius šiaip ar taip veikti, t. y. jis juos veikdo. Mokytojas veikdo savo mokinius labiau teoriniu būdu, jei veikimo sritis pasižymi labiau teorinėmis savybėmis, ir jis veikdo juos labiau praktiniu būdu, jei veikimo sritis pasižymi labiau praktinėmis savybėmis. Tačiau plačiąja prasme kiekvienas veikdymas yra praktinis pritaikymas, nes jis šiaip ar taip pratina praktiniu būdu apsieiti su nauja pažintimi, nežiūrint į tai, ar ji turi labiau teorinės, ar labiau praktinės reikšmės. Kaip žinome iš mokymo tarpsnių, pritaikomasis veikdymas, tiek labiau teorinis, tiek ir labiau prak-

tinis, reiškiasi trimis pareigomis: 1) lavina atmintį, versdamas įsiminti naują pažintį, 2) žadina kuriamąją iniciatyvą ir 3) pratina apskritai daryti pritaikymų, ne tik mokykloje, bet ir gyvenime. Šitos trys pritaikomojo veikdymo pareigos privalo šiaip ar taip visos trys ar kuri viena pasireikšti per tą didaktinį pamokos momentą, kuris yra vadinamas vienu pritaikymo žodžiu.

Taigi pirmas pritaikymo dalykas yra reikalas priversti mokinius įsiminti tai, kas yra būtinai reikalinga, norint tikrai pasisavinti naują pažintį ir ilgai išlaikyti ją savo galvoje. Aišku, jog suprasti koks naujas dalykas dar nereiškia jis tikrai pasisavinti. Kad jis mokiniui pasidarytų iš tikro savas, jis turi rasti mokinio atmintyje pastovios atramos, be kurios jis negali sueiti į tvirtus ryšius su aperceptyvine anksčiau įgytų pažinčių mase ir sudaryti naują turtingesnę visumą pagal asociacijos dėsnius. Tiesa, pats supratimas yra viena iš svarbiausių įsiminimo sąlygų. Nesuprantamas dalykas, t. y. dalykas, kuriame nėra įžvelgiama išvidinė prasmė, yra paprastai labai sunkiai įsimenamas ir dargi greit išdyla iš atminties, neturėdamas atramos logiškoje proto tvarkoje. Tačiau tai nereiškia, kad galima pasitenkinti vienu supratimu ir pasitikėti atmintimi, nesustiprinta kitomis įsiminimo priemonėmis. Ypač jaunesniame mokinių amžiuje, kai protavimas nėra pakankamai išsivystęs, supratimas negali pateikti daug laidų, kad suprasta pažintis ilgai patvers mokinio atmintyje. Tik ilgainiui sulig tuo, kaip stiprėja protinė iniciatyva, t. y. sprendimas ir protavimas, galima vis labiau pasitikėti logiškų schemų atmenamąja galia ir mažiau reikalauti grynai mechaninių įsiminimo priemonių. Bet žinoma, jokiu atveju nėra leistinas nesuprantamų formulių kartojimas įsiminimo tikslu; toks mechaninis darbas be prasmės supratimo ne tik nėra naudingas, bet dargi kompromituoja patį mokyklinį mokslą, iššaukdamas mokinių psichikoje instinktyvinio pasibjaurėjimo juo.

Gero įsiminimo taisykles tyrinėti pridera pedagoginei psichologijai. Šia proga tepažymėsiu tik keletą aplinkybių, palankių didaktiniam įsiminimui. Kadangi įsiminimas yra faktinai išvidinių juslių ir ypač vaizduotės darbas, tai pasirodo, jog geram įsiminimui yra palankios visos tos aplinkybės, kurios padeda susidaryti ryškių vaidinių, sustiprinti juos kartojimu ir atgaminti juos pagal reikalą. Savaimingas domėjimasis ir sąmoningas dėmėjimasis tarnauja vaidinių sudarymui, todėl pagal domėjimosi bei dėmėjimosi laipsnį stiprėja įsiminimo vyksmas. Pajustinis konkretinio davinio ryškumas pareina nuo to, kaip yra derinami įvairūs pojūčiai, gaunami iš patiriamojo dalyko: juo daugiau sutariančių pojūčių susiderina viename objekte, juo didesnis yra jo vaizdumas. Todėl ir įsiminimas yra lengvesnis sulig tuo, kaip yra jungiami įvairūs pojūčiai, gaunami iš tiriamojo dalyko, t. y. girdimieji, regimieji, judamieji ir t. t. Toliau: juo dažniau pasikartoja įspūdis mūsų psichikoje, juo ryškesnis susidaro vaidinys, jį atitinkąs, ogi sulig tuo stiprėja ir atsiminimo galia. Pažinčių atsiminimas pareina dargi nuo asociacijos dėsnių. Todėl svarbu sudaryti naujoms pažintims pastovių ir ryškių asociacijos santykių su pasisavintų jau pažinčių visuma. Tarp kitko grynai protinės schemos turi čia labai didelės reikšmės, žmonių posakiu tariant, protui yra prigimta tvarkyti. Kaip jau šiandien sakyta, tvarkomoji proto galia didėja sulig protiniu brendimu ir todėl protinė asociacija vyresniame amžiuje vis labiau atstoja kitas įsiminimo priemones.

Šiaip jau įsiminimo reikalui tarnauja pamokos pakartojimas iš mokinių pusės klasėje, skaitymas vadovėlio namie ir pasisavintų dalykų atpasakojimas per patikrinimą. Visokių rūšių patikrinimai, namų darbai, klasės uždaviniai ir net paprastas klausinėjimas patarnauja tam pritaikymo tarpsniui, kuris yra vadinamas įsiminimu.

Antras pritaikymo tarpsnis yra kuriamosios iniciatyvos

žadinimas. Kuriamoji mokinio iniciatyva prasideda sulig tuo, kaip jis pradeda gebėti savaip išreikšti pasisavintą pažintį ir ją pritaikyti naujiems atsitikimams. Visų pirma naujos pažinties pasisavinimo kriterijumi gali tarnauti tai, ar mokinys pajėgia naują pažintį aiškiai ir tvarkiai išreikšti savo žodžiais. Nuotakus dalyko nusakymas savo žodžiais parodo, jog mokinys ne tik suprato pagrindinę pamokos idėją, bet ir sugeba pritaikyti jai tam tikros išraiškos. Pritaikymas šiaip ar taip yra realizavimas; ogi kiekvienas realizavimas reikalauja idėjos išreiškimo tokiomis ar kitokiomis išviršinėmis priemonėmis. Žodinė išraiška ir yra pirmas pasisavintos pažinties pritaikymas.

Paskui eina jau pasisavintos pažinties pritaikymas naujiems atsitikimams. Tai, kas paprastai vadinama uždaviniu, yra ne kas kita, kaip žinomos jau taisyklės pavartojimas sprendimui surasti iš naujų davinių. Rašto darbas, daromas klasėje arba namie, yra irgi savarankiškas žinomų dalykų pritaikymas, jų sugrupavimas ir iš jų sudarymas naujos visumos. Ir ne vien rašto darbas duoda progos pritaikyti įgytas pažintis naujiems atsitikimams. Visokie uždaviniai, kur reikia keisti vieni daviniai kitais, analizuoti nauji atsitikimai, surasti atskiri dalykai, kur dar nebuvo žinomi, paprastai remiasi žinomomis jau pažintimis, kurios yra pritaikomos naujiems atsitikimams su mažesniu ar didesniu kuriamosios iniciatyvos laipsniu.

Pagaliau pritaikymas išeina iš pamokos ribų ir reikalauja, kad tai, kas yra įgyta pamokos ribose, būtų pritaikoma kiekviena tinkama proga tiek mokykloje, tiek ir gyvenime. Ir šitas reikalavimas turi tiek pat reikšmės tiek grynai teorinėms, tiek ir praktinėms pažintims. Tai jau yra pritaikymas, paimtas kuo plačiausia prasme.

Kai kalbama apie paprastą pamoką, neišeinančią iš ribų tam tikros valandos, skiriamos darbui klasėje, pritaikymas imamas kiek siauresne prasme, nors ir čia, kaip

sakyta, visos trys pritaikymo pareigos randa mažiau ar daugiau vietos visos sykiu ar kuri nors skyrium. Kai, pavyzdžiui, paaiškinęs naują dalyką mokytojas reikalauja, kad kuris mokinys jį pakartotų čia pat klasėje, turime įsiminimo reikalą. Kai čia pat mokytojas reikalauja iš mokinio palyginti naują dalyką su žinomais dalykais, pritaikyti išvestą taisyklę naujam atsitikimui, išspręsti naują uždavinį ir t. t., turime kuriamosios iniciatyvos žadinimą. Kai mokytojas baigia pamoką pasikalbėjimu, norėdamas sumegzti išaiškintą pažintį su gyvenimu ir elgimusi ir tuo iššaukti mokiniuose tam tikro nusistatymo, jausmų arba pasiryžimų, turime mokinių pratinimą daryti pritaikymų mokykloje ir gyvenime. Pasikalbėjimas, pratybos, nauji bandymai, uždaviniai – štai tik keletas dažnesnių pritaikymo būdų. Šiaip jau pritaikymas gali pasireikšti labai įvairiai, žiūrint į dalyko prigimtį ir aplinkybes. Žinoma, ne kiekvienoje pamokoje pritaikymas reiškiasi vienodu būdu: per tikybos pamokas pritaikymas turės labiau moralinės reikšmės; per kalbos mokslo pamoką pritaikymas turės visų pirma filologinių pratybų reikšmės; per matematikos pamokas pritaikymas turės dažniausiai uždavinių lyties; per gamtos mokslo pamokas pritaikymas pasireikš eksperimentais; meniškuose sugebėjimuose pritaikymas turės neišvengiamai reikštis kartojimu, ir t. t. Bet šiaip ar taip kiekvienoje pamokoje privalo rasti vietos pritaikymo momentas, nors ne visos iš trijų paprastų pareigų privalo visuomet sueiti į kiekvieną pamoką. Pritaikymo momentas faktinai atbaigia naujos pažinties pasisavinimą iš mokinių pusės. Šalia juslinio ir protinio pasisavinimo, jis pateikia dargi praktinio pasisavinimo, be kurio naujos pažinties pasisavinimas liktų kaip ir neužbaigtas.

Tai, kas yra trumpai išdėstyta apie didaktinius pamokos momentus, sudaro pamokos teorijos esmę, kuri galėtų būti papildyta ištisa eile atskirų antraeilių klausimų.

Faktinai dauguma šitų antraeilių klausimų įeitų į specialiosios metodikos sritį, todėl jų nagrinėjimas per bendrąsias metodikos pamokas nėra privalomas. Bet būtų ir tokių antraeilių klausimų, kurie dėl savo bendrumo įeina į bendrąją metodiką. Prie tokių klausimų, pavyzdžiui, priderėtų mokytojo pasiruošimas pamokai ir jo sprendimas apie pamokos išdavas. Įvairiais atvejais buvo jau mano kalbėta apie bendrąjį ir specialųjį pedagogo pasiruošimą. Esant galimybei reiktų dar pakalbėti apie specialųjį mokytojo pasiruošimą didaktinės metodikos atžvilgiu. Kadangi didaktiką tenka man jau šiandien baigti, padaryti tai jau negalėsiu. Teiškelsiu čia vien aikštėn pagrindinę šito mokytojo pasiruošimo ir jo kontroliavimosi idėją. Jos esmė yra šitokia. Besiruošdamas pamokai mokytojas turi nustatyti mokomąją pamokos medžiagą ir galutinąjį pamokos tikslą. Nustatęs tuodu dalyku, jis turi pasistatyti klausimą, kokiu būdu jis gali geriausiai ir sėkmingiausiai pasiekti nustatytą tikslą remdamasis mokomąja pamokos medžiaga. Čia teks jam iš eilės susirūpinti visais didaktiniais momentais, analizuojant mokomąją medžiagą jų šviesoje, kad galėtų būti nustatytas protinimo vyksmas ir vykdomosios jo priemonės. Mokomoji pamokos medžiaga tiriama tad iš eilės atžvilgiu į psichologinius tarpsnius, į organingai genetinį jos išvystymą, į mokymo metodą, mokymo lytis, mokymo būdus. Padarius šitą analizę, atskiri didaktiniai momentai sintetizuojami į vieną pamoką pagal penkis didaktinius jos momentus. Kiekvienas iš penkių pamokos momentų yra specialiai numatomas ir nustatomas visose savo smulkmenose. Taip paruošta pamoka atliekama klasėje. Praktikoje vienas dalykas pasirodo gerai praėjęs, kitas menkiau nusisekęs; atsiras ir tokių, kurie pasirodys visai nevykusiais. Todėl mokytojas, ypač jaunas, norįs išsitobulinti ir pasinaudoti savo patyrimu, privalo po pamokos daryti visų pirma savo pedagoginės

sąžinės sąskaitą. Jis privalo ta pačia tvarka, kaip kad jis buvo ruošęsis pamokai, patikrinti, kaip didaktiniai pamokos momentai buvo realizuoti ir kokių išdavų buvo pasiekta. Jei išdavos yra nepakankamos ar net neigiamos, tenka ištirti priežastys ir numatyti būdą trūkumams pašalinti ateityje. Net mokinių darbų trūkumus mokytojas gali imti į savo sąžinės sąskaitą, kai jis nuolatos juos veda, nes nuo jo pareina griebtis priemonių ir sėkmingai juos pašalinti savo darbu. Mokytojas, pasirinkęs dėstyti vieną kurį dalyką, gali sudaryti trumpą klausimų schemą, kuri primintų jam, į ką jis turi atsižvelgti besiruošdamas pamokai ir darydamas savo sąžinės sąskaitą po pamokos. Ogi šitos schemos obalsiu jis privalo įrašyti šitokią idėją: pedagoginės mokytojo sąžinės sąskaita yra tikriausias mokinių pažangos veiksnys. Apskritai mokytojas turi gerai nusimanyti, kad pedagoginė mokytojo autokritika yra tikriausios mokinių pažangos veiksnys.

Pamokos schema

I. Aperceptyvinė įžanga
- 1) naujo dalyko skelbimas
- 2) pažįstamų dalykų priminimas

II. Konkretinių davinių pateikimas

III. Didaktinis apdirbimas

1 dalis
- a) atskiro konkretinio davinio pateikimas
- b) didaktinis jo apdirbimas
- c) trumpa santrauka

2 dalis
- a) atskiro konkretinio davinio pateikimas
- b) didaktinis jo apdirbimas
- c) trumpa santrauka

IV. Atkartojamoji santrauka
- 1) atskirų pamokos dalių suderinimas
- 2) pamokos galutinos išvados formulavimas

V. Pritaikymas
- 1) pratinimas naują pažintį įsiminti
- 2) kuriamosios iniciatyvos žadinimas
- 3) skatinimas daryti pritaikymų mokykloje ir gyvenime

PAAIŠKINIMAI

Stasio Šalkauskio „Raštų" VI tome skelbiami tie pedagogikos teorijos darbai, kuriuose kristalizavosi ir buvo išdėstyta autoriaus pedagogikos sistema. Darbams, kuriuose nagrinėjamos specialios pedagogikos sritys ir problemos, bus skirtas VII tomas. Be savo tiesioginės vertės, pedagogikos teorijos darbai reikšmingai papildo ir detalizuoja daugelį Šalkauskio filosofijos teiginių. Jo integralinės pedagogikos, apimančios visas žmogaus būties sritis ir klodus, projektas atitiko tokį patį integralinės („gyvenimo") filosofijos projektą. Kadangi pastarasis sistemiškai nebuvo įgyvendintas (daugiau ar mažiau detaliai buvo išdėstytas tik kultūros filosofijos klodas), pedagogikos teorija liko svarbiausiu šaltiniu Šalkauskio filosofinių pažiūrų visumai rekonstruoti.

Veikalai skelbiami pagal autorines publikacijas, o jei jų buvo kelios – pagal paskutiniąsias. Paskaitų tekstai, kurie paties autoriaus nebuvo publikuoti, spausdinami pagal išlikusius mašinraščius.

Veikalų, kurie pirmąkart pasirodė autoriui prižiūrint, kalba netaisoma – nei leksika, nei sintaksė. Pagal dabartinės kalbos normas koreguota tik rašyba ir skyryba, ištaisytos korektūros klaidos. Paskaitų kalba redaguojama labai nežymiai. Pasitaikančios spragos pažymimos. Vienoje kitoje vietoje praleidžiami pažodiniai pakartojimai, atsiradę paskaitos pradžioje profesoriui primenant, apie ką kalbėta praėjusį kartą.

Kaip įvadinis straipsnis perspausdinamas Antano Maceinos 1936 metais parašytas proginis tekstas. Nors Maceina rėmėsi tik tuo metu jau išspausdintais Šalkauskio pedagogikos teorijos darbais, neliesdamas rankraštinių paskaitų kursų, jo teorinė apžvalga vis dar yra analitiškiausias ir kompetentingiausias darbas šia tema.

Antanas Maceina

PROF. STASIO ŠALKAUSKIO PEDAGOGIKA (JO 50-ČIŲ METŲ SUKAKTIES PROGA)

Straipsnis išspausdintas žurnale „Lietuvos mokykla" (1936, Nr. 5, p. 329–348).

[1] dvasios tėvynė *(lot.)*.

[2] amžinąją pedagogiką *(lot.)*.

PILNUTINIO UGDYMO GAIRĖS

Referatas išspausdintas žurnale „Romuva" (1922, Nr. 2, p. 67–87).

[1] sveika siela *(lot.)*.

[2] sveikame kūne *(lot.)*.

[3] pagal tarnybines pareigas *(lot.)*.

[4] nesugebėjimo liudijimą *(lot.)*.

PILNATVĖS, SUTARTINĖS IR PRIKLAUSOMYBĖS PRINCIPAI UGDYMO SISTEMOJE

Referatas išspausdintas žurnale „Lietuvos mokykla" (1924, Nr. 7, p. 285–296).

[1] nenorime nieko, apie ką dar nežinome *(lot.)*.

[2] palaimingu regėjimu *(lot.)*.

BENDRIEJI PEDAGOGIKOS PAGRINDAI

Studija spausdinama pagal antrąjį leidimą: Bendrieji pedagogikos pagrindai. Sisteminga santrauka. – Kaunas, 1936, 55 p. Pirmasis knyginis leidimas: Įvedamoji pedagogikos dalis. Sisteminga santrauka. – Kaunas, 1935. Tais pačiais metais ji buvo išspausdinta žurnale „Logos" (1935, Nr. 1).

Studija buvo perspausdinta knygose: *Stasys Šalkauskis*. Rinktiniai raštai. II. Pedagoginės studijos. – Roma: Lietuvių Katalikų Mokslo Akademija, 1991, ir *Stasys Šalkauskis*. Pedagoginiai raštai. – Kaunas: Šviesa, 1991.

PEDAGOGIKOS PASKAITOS
I DALIS
BENDROJI PEDAGOGIKA

Paskaitų kursas spausdinamas pagal mašinraštį, saugomą Vilniaus universiteto bibliotekos Rankraščių skyriuje (F 140–220).

Tekstas buvo išspausdintas knygoje: *Stasys Šalkauskis.* Rinktiniai raštai. II. Pedagoginės studijos. – Roma: Lietuvių Katalikų Mokslo Akademija, 1991.

[1] remiantis tuo, kas priešinga *(lot.)*.

LAVINIMO MOKSLAS

Išspausdinta žurnale „Lietuvos mokykla" (1936, Nr. 1, p. 3–13, Nr. 2, p. 81–95, Nr. 3, p. 161–171, Nr. 4, p. 241–251, Nr. 6–7, p. 401–412, Nr. 8–9, p. 481–492 (ŽR OR), Nr. 10, p. 561–568, Nr. 11, p. 641–648, Nr. 12, 743–750.

Studija buvo perspausdinta knygose: *Stasys Šalkauskis.* Rinktiniai raštai. II. Pedagoginės studijos. – Roma: Lietuvių Katalikų Mokslo Akademija, 1991, ir *Stasys Šalkauskis.* Pedagoginiai raštai. – Kaunas: Šviesa, 1991.

[1] pagal tarnybines pareigas *(lot.)*.

[2] atminties klaida *(lot.)*.

[3] kartojimas yra mokymosi motina *(lot.)*.

DIDAKTIKA

Paskaitų kursas spausdinamas pagal mašinraštį, saugomą Vilniaus universiteto bibliotekos Rankraščių skyriuje (F 140–119).

[1] pagal tarnybines pareigas *(lot.)*.

[2] visuomeninis gyvūnas *(lot.)*.

[3] dalis vietoje visumos *(lot.)*.

[4] melstis *(lot.)*.

[5] dirbti *(lot.)*.

[6] mašinraštyje praleista vieta.

[7–13] mašinraštyje praleistos vietos.

[14, 15] mašinraštyje praleistos vietos.

[16] mašinraštyje praleista vieta.

[17] mašinraštyje praleista vieta.

[18–20] mašinraštyje praleistos vietos.
[21] mašinraštyje praleista vieta.
[22, 23] mašinraštyje praleistos vietos.
[24] mašinraštyje praleista vieta.
[25] amžinąją filosofiją *(lot.)*.
[26] čia ir dabar *(lot.)*.
[27] abstrakčiai *(lot.)*.
[28] konkrečiai *(lot.)*.
[29] mašinraštyje praleista vieta.

VARDŲ RODYKLĖ

Aristotelis 8, 9, 11, 102, 224, 282, 429, 851, 853, 855, 872, 873, 879, 988
Auer 783
Augustinas, šv. 102, 429

Barth P. 96, 429, 433, 598
Baumgartner H. 598, 614, 766
Bellarmin R. 140
Bouchet H. 433
Bučys P. 669, 670
Būga K. 282, 291
Burger 537

Cauer 720
Claparède E. 133, 282, 284, 285, 290, 292, 496, 773
Comenius žr. Komenský J. A.
Compayré G. 159, 161, 187
Croiset A. 464

Dalton J. 554, 580
Deirr E. 192
Descartes R. 348
Dévaud E. 182, 433, 488, 491, 598, 710, 753, 758, 936, 969
Dielininkaitis P. 464, 467, 468
Diesterweg 159, 181
Dörpfeld Fr. W. 187, 429, 537, 829, 830
Dürr E. 96

Eggersdorfer F. X. 11, 19, 97, 193, 429, 433, 439, 441, 443, 478, 479, 492, 494, 495, 502, 503, 505, 511, 516, 518, 538, 539, 542, 556, 560, 563, 573

Fayol 274
Fenelon F. 55
Fischer A. 501, 502, 784
Foerster F. W. 784, 814–816
Fröbel 785

Gaudig H. 429
Gausberg 785
Gessen S. I. 14, 97, 176, 190, 192, 433, 581, 598, 786–797, 802, 806
Göttler J. 96, 104, 180, 190, 192, 203, 210, 363, 430, 433, 437, 538, 539, 589, 592, 595, 596, 833
Grunwald G. 96, 180, 187, 192, 279, 282, 303, 355, 356, 361, 363, 399, 433, 598

Habrich 774, 968, 971
Hehlmann W. 96
Heilmann 774
Hello E. 816, 989
Helwig 356
Herbart J. F. 429, 431, 499, 566, 595, 619, 744, 770, 851, 859, 869, 884, 885, 968
Hrabanus Maurus 429
Hugo de Saint Victor 429

Itschner H. 433, 537

James W. 245, 287, 289, 774
Jėzus Kristus 140, 519, 870

Kaff 784
Kammel W. 96, 193
Kant I. 222
Kasiodoras 429
Kautz H. 813, 814, 847, 859
Key A. 714, 715, 944
Kellner 900
Kerschensteiner G. 96, 429, 433, 472, 501, 503, 504, 782, 785
Komenský J. A. 429, 785
Kopernikas M. 874
Krieck 10

Krieg C. 187, 192, 399, 598
Krüger 906
Kvintilianas 429

Lay W. A. 433, 523, 537, 551, 783, 830, 832, 833
Lehmann R. 797
Leibniz G. W. 36, 967
Leonas XIII 383
Liebert A. 433
Lindes E. 784
Locke J. 619

Maceina A. 34
Maistre J. de 182, 380
Malakauskis P. 461
Matthias A. 433, 545, 735, 752, 753, 890
Mičiulis J. 96, 433
Mill J. S. 222
Munnynck M. P. de 648

Natorp P. 219
Nohl H. 449, 450
Novgorodcev 24

Offner M. 719
Otto E. 192, 450–452
Overberg 899

Pakštas K. 32
Paulius, šv. 971
Paulsen F. 96
Pestalozzi J. H. 665, 782, 785, 893
Peters W. 96, 192
Pitagoras 884
Platonas 6, 8, 9, 222, 348, 429

Ratke W. 429
Rein W. 95, 96, 192, 429, 433, 518, 598, 828, 829, 859, 869, 870
Ribot 774

Riboulet L. 96, 433, 488
Rolle H. 6
Roloff E. M. 95, 192, 598
Rousseau J. J. 197, 487, 619, 665, 744, 752, 785, 893

Scharrelmann 783, 785
Scheibner O. 537
Schiller H. 719
Schröteler J. 459, 460
Schwartz H. 95, 192
Seidel 783
Siméons G. 96, 192
Sokratas 883
Solovjov V. S. 7–9, 34
Spencer H. 222, 487, 744, 752
Spieler J. 95
Spranger E. 132
Stern E. 96, 192
Stöltzle 703, 706

Šalkauskis S. 5, 7–21, 23–34, 598, 606

Taylor H. 274
Ternus J. 14
Toischer W. 96, 192, 210, 429, 433, 473, 598
Tolstoj 36, 197
Tomas Akvinietis, šv. 8, 9, 222, 764, 851

Vytautas Didysis 933, 934
Vives L. 429

Wagner J. 96, 193
Weber E. 433, 537
Wenslov 10
Wilbois J. 96, 192, 245, 264, 287
Willems C. 192
Willmann O. 97, 102, 210, 429–431, 433, 439, 468, 470, 473, 474, 490, 513, 515, 522, 531, 536, 538, 541, 542, 545, 546, 549, 552, 566, 569, 570, 576, 578, 584–588, 598, 777, 778, 781, 805, 833–835, 842, 851, 854–856, 859,

863, 865, 867–869, 871–875, 877, 879, 885–888, 890, 897, 900, 906, 907, 909, 910, 935, 952, 955, 958, 967, 968, 970

Zeif J. 433, 871
Ziegler 660
Ziller T. 219, 429, 518, 519, 859, 869
Zlabinger R. 433

TURINYS

Maceina A. Prof. Stasio Šalkauskio pedagogika (Jo 50-čių metų sukakties proga) 5
PILNUTINIO UGDYMO GAIRĖS 35
Pratartis. Pilnutinis ugdymas ir mūsų laikų įvykiai 35
I. Pilnutinio ugdymo savybės 38
1. Pilnutinis ugdymas ir pasaulėžiūra 38
2. Bendras pilnutinio ugdymo tikslas 40
3. Formalinis bei materialinis ugdymo uždaviniai 41
4. Esmingas pilnutinio ugdymo turinys prigimties, kultūros ir religijos srityse 42
II. Pilnutinio ugdymo veiksniai 48
1. Pašauktieji ugdymo veiksniai (šeima, mokykla, Bažnyčia) 48
2. Pripuolamieji veiksniai 52
III. Primygtini dabarčiai pilnutinio ugdymo punktai 53
1. Idealių polinkių skatinimas kaipo drausmės pagrindas 53
2. Individualizmo ir universalizmo sintezės ruošimas visuomeniniuose ir tarptautiniuose santykiuose 55
3. Pačių ugdytojų ugdymas 57
Užbaigos žodis 58
PILNATVĖS, SUTARTINĖS IR PRIKLAUSOMYBĖS PRINCIPAI UGDYMO SISTEMOJE 59
Įžanga. Bendrosios paaiškinimo pastabos apie ugdymo sistemą 59

I. Pilnatvės principas....61
II. Sutartinės principas....72
III. Priklausomybės principas....76
Bendrosios išvados. Trys išgvildytieji ugdymo sistemos principai ir kapelionų pašaukimas mokykloje....79
BENDRIEJI PEDAGOGIKOS PAGRINDAI....81
Pratartis....81
Į ž a n g a. Pedagogika, kaipo mokslas....83
I. Pedagogikos esmė ir savybės....83
II. Pedagogikos santykiavimas su kitomis pedagoginėmis disciplinomis....87
III. Pedagogika ir jos padedamieji mokslai....90
IV. Kiti pedagogikos mokslo klausimai....92
Pirmas skyrius. Pedagogikos pagrindinės sąvokos....97
I. Ugdymo esmė....97
II. Ugdymo savybės....100
Antras skyrius. Ugdymo tikslai ir idealai (siekiamoji priežastis)....103
I. Pedagoginis vertėmokslis, kaipo pedagoginės teleologijos pagrindas....103
II. Ugdymo uždaviniai....109
III. Pilnutinio ugdymo sistema....113
Trečias skyrius. Ugdytinis, kaipo ugdymo veikinys ir veiksnys (materialinė priežastis)....116
I. Ugdytinio ugdomumas....116
II. Ugdymo individualizacija ir jos veiksniai....121
III. Ugdymas ir ugdytinio ugdymasis....130
Ketvirtas skyrius. Vykdantieji ugdymo veiksniai ir veikėjai (vykdančioji priežastis)....137
I. Pašauktieji ugdymo veiksniai....137
II. Atsitiktiniai ugdymo veiksniai....145
III. Ugdymo veikėjai....146
Penktas skyrius. Formuojantieji ugdymo veiksniai (formalinė priežastis)....149

I. Ugdomasis idealas....149
II. Ugdytinio prigimtis ir asmuo....151
III. Ugdytojo asmenybė....151
IV. Ugdomosios gėrybės....153
PEDAGOGIKOS PASKAITOS. BENDROJI PEDAGOGIKA....155
Įžanga....155
1. Pedagogikos mokslo esmė ir savybės....155
2. Pedagogikos mokslo šaltiniai....166
3. Pedagogikos mokslo metodas....177
4. Pedagogikos mokslo reikšmė....181
5. Pedagogikos suskirstymas....188
Literatūra....192
Bendroji pedagogikos dalis....194
1. Ugdymo esmė ir savybės....194
a. Ugdymo galimumas....198
b. Ugdomoji teisė ir valdžia....202
c. Ugdymo sąmoningumas ir tikslingumas....204
2. Ugdymo tikslas, vertybės, uždaviniai ir pareigos....207
a. Bendrosios ugdymo pareigos....207
b. Ugdymo tikslai....221
c. Ugdomosios vertybės....228
d. Ugdymo uždaviniai....232
3. Ugdymo objektas, arba ugdytinis....277
a. Ugdytinio amžius....280
b. Ugdytinio lytis....310
c. Ugdytinio individualybė....342
d. Ugdytinio temperamentas ir intelektualinis savitumas....352
e. Ugdytinio kilmė ir nenormalybės....366
4. Ugdymo veiksniai ir veikėjai....373
a. Šeima....375
b. Valstybė....380
c. Bažnyčia....382
d. Aplinka....384

e. Ugdytojas....388
5. Ugdymo lytys....401
a. Ugdymas šeimoje....402
b. Ugdymas vaikų įstaigose....403
c. Privatus auklėjimas....404
d. Auklėjamosios įstaigos....406
e. Mokyklos....413
f. Karinė tarnyba....417
g. Jaunimo draugijos....421
6. Pagrindiniai ugdymo principai....423
LAVINIMO MOKSLAS....427
Pratartis....427
Pirmoji dalis. Didaktika....429
Įžanga. Didaktikos mokslas ir jo savybės....429
Pirmas skyrius. Protinimo supratimas ir jo tikslai....434
I. Protinimo supratimas....434
II. Protinimo tikslai ir uždaviniai....437
Antras skyrius. Protinimo organizacija....444
I. Mokykla, kaipo protinimo įstaiga....444
II. Išviršinės protinimo sąlygos....469
III. Išvidinės protinimo sąlygos....488
IV. Mokomasis lobis ir jo santvarka....506
Trečias skyrius. Bendroji protinimo metodika....526
Įžanga. Bendrosios pastabos apie metodikos mokslą...526
I. Protinimo vyksmas....528
II. Mokymo metodai....542
III. Mokymo lytys....555
DIDAKTIKA....582
Įžanga....582
Didaktikos literatūra....598
Protinimo esmė....598
Protinimo tikslas....601
Protinimo uždavinys....604
Mokymas....607

I. Protinimo organizacija....614
Organizuoto protinimo tipai....614
Viešosios ir privatinės mokyklos....664
Materialinės organizuoto protinimo aplinkybės....680
Išviršinės protinimo sąlygos....698
Mokyklinė drausmė....722
Baudžiamoji drausmė....743
Išvidinės protinimo sąlygos....753
Susidomėjimas....754
Dėmesys....763
Mokinio veiklumas....775
Darbo mokykla....784
Pastabos apie darbo mokyklą....805
Mokomoji medžiaga....817
Modernusis lavinimas....835
Koncentracija....837
II. Protinimo metodologija....847
Bendroji metodika....847
Protinimo vyksmas....856
Vykdomosios protinimo priemonės....878
Metodas....879
Mokymo lytys....891
Mokymo būdai....923
Pamokos teorija....958
Aperceptyvinė įžanga....967
Konkretinių davinių pateikimas....980
Didaktinis apdirbimas....987
Atkartojamoji santrauka....997
Pritaikymas....999
Pamokos schema....1005
Paaiškinimai....1007
Vardų rodyklė....1011

Serija „Iš Lietuvos filosofijos palikimo"
Stasys Š a l k a u s k i s
Raštai, t. 6
Pedagogikos teorija

Meninis redaktorius *Romas Dubonis*
Maketavo *Danutė Navickienė*
Rinko *Leokadija Bučinskienė*
Korektorė *Marijona Rėzienė*

SL 255. 1998 12 29. 52,42 leidyb. apsk. l. Užsakymas 12
Išleido „Minties" leidykla, Sierakausko 15, 2600 Vilnius.
Spausdino Poligrafinių paslaugų įmonė, A. Strazdelio 1, 2600 Vilnius.
Kaina sutartinė

Šalkauskis S.

Ša 55 Raštai / Parengė [ir įž. str., t. 1, p. 5–25 parašė] A. Sverdiolas. – V.: Mintis, 1990–1998. – (Iš Lietuvos filosofijos palikimo: LFP).

T. 6 / [Įv. str. „Prof. Stasio Šalkauskio pedagogika", p. 5–34, A. Maceinos]. – 1020 p. – Paaiškinimai, vardų rodyklė: p. 1007–1015.– ISBN 5-417-00755-2

Eiliniame Stasio Šalkauskio raštų tome spausdinami spaudoje pasirodę ir rankraščiuose likę Stasio Šalkauskio veikalai pedagogikos teorijos, pedagogikos filosofijos klausimais. Svarbiausi iš jų: „Bendrieji pedagogikos pagrindai", „Pedagogikos paskaitos", „Lavinimo mokslas", „Didaktika" ir kiti. Įvadiniame Antano Maceinos straipsnyje aptariama Stasio Šalkauskio pedagogikos teorijos reikšmė.

UDK 1